

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Kohti uudistavaa oppimista

Aikuisopiskelijoiden oppijatyypit ja kieltenopetuksen  
opetus- ja oppimiskäytänteiden uudistamistarpeet  
kansalaisopistojen ja työväenopiston kielikursseilla

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KIRSTI MUSAKKA

Syyskuu 2018

Tampereen yliopisto

KIRSTI MUSAKKA: Kohti uudistavaa oppimista. Aikuisopiskelijoiden oppijatyypit ja kieltenopetuksen opetus- ja oppimiskäytänteiden uudistamistarpeet kansalaisopistojen ja työväenopiston kielikursseilla Kasvatustieteiden pro gradu – tutkielma, 93 sivua, 2 liitesivua. Syyskuu 2018

## TIIVISTELMÄ

Tämän tapaustutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa työväenopiston kontekstissa espanjan kielen aikuisopiskelijoiden näkemyksiä heidän omasta oppimisestaan ja itsestään oppijoina. Tutkimuskysymykset, joihin tässä tapaustutkimuksessa haettiin vastauksia, ovat jaoteltu kahteen pääkysymykseen. Ensimmäinen kysymys kohdistuu siihen, millaisia ovat aikuisopiskelijoiden omat näkemykset ja reflektio oppimisestaan ja millaisia erilaisia kieltenopiskelun oppijatyyppejä on mahdollista tunnistaa tämän pohjalta. Toinen tutkimuskysymys etsii vastausta siihen, millaisia merkityksiä aikuisopiskelijat ja heidän opettajansa antavat omaehtoisen kieltenopiskelun opetus- ja oppimiskäytänteille ja millaisia tulkintoja toimintajärjestelmän näkökulmasta voidaan esittää kieltenopetuksen uudistamistarpeille.

Opettajien kohdalla tutkimusmetodina käytettiin teemahaastattelua koskien aikuisten oppimista ja aikuisia oppijoina. Opiskelijaryhmien kohdalla tutkimusmenetelminä hyödynnettiin laadullista kyselylomaketta, jonka kysymyksiin annettiin runsaasti tilaa kirjoittaa. Aikuisopiskelijat pohtivat kirjallisissa vastauksissaan runsaasti vieraan kielen oppimistaan ja elämäntilannettaan. Tutkimuskysymyksiin liittyviä asiakokonaisuuksia lähestyttiin tutkimusanalyyseissä erilaisin teoreettisin näkemyksin ja aiempien tutkimusten valossa.

Tutkimukseen vastanneet aikuisopiskelijat tuntuivat panostavan yllättävän paljon vieraan kielen opiskeluun. Yleinen vaikutelma niin opettajien kuin opiskelijoiden taholta oli tyytyväisyys ja iloisuus; vieraan kielen opiskelu koettiin mielekkäänä harrastuksena. Oman muistikyvyn kapeutumiseen liittyvät pelot nousivat kyselyissä keskeisesti esille, kuitenkin omaa totunnaista oppimisen tapaa reflektoidtiin muistamisen kanssa täysin erillisenä tapahtumisena. Omien oppimiskäytänteiden uudelleen kehittämistä muistin tukipilareiksi ei osattu nähdä tarpeelliseksi. Aktiivinen ja passiivinen kielitaito erotettiin toisistaan niin ikään kahdeksi toisistaan jyrkästi erillään oleviksi kielen oppimisjärjestelmiksi. Yllättävä havainto tutkimuksessa oli myös se, että erittäin monet vanhemmatkin aikuisopiskelijat odottivat oppimisessaan haastetta.

Tämän tapaustutkimuksen päätuloksena aikuisopiskelijoiden vieraan kielen oppijatyypit voitiin jaotella neljään päätyyppiin: tarkkaavaisiin, haasteita haluaviin, vahvan tai heikon rajapinnan sekä sisäisen autonomian puolesta huolestuneisiin oppijoihin. Vapaan sivistystyön aikuisopiskelijat yleisesti opettajien mielestä osoittivat henkistä kestävyyttä ja hakivat selvästi `potkua elämään`.

Avainsanat: uudistava oppiminen, reflektointi, elinikäinen oppiminen, metakognitio, oppimaan oppiminen, lähikehityksen vyöhyke

## ABSTRACT

In this case study was aimed to describe and explore in the context of the community college of the city of Tampere the viewpoints of the Spanish learning adults on they own learning process. This case study focuses on two main questions: the first one concerning the viewpoints of the learning process of the adult learners and how they reflect their learning, adding to the considering the different learning types that are recognizable and descriptive according to the inquiries of the study. The second study question consists of meanings that the adult learners and their teachers are giving concerning the self-directed practices of the education and learning, also the needs for transformation of the practices are considered through the activity models.

The interviews of the Spanish teachers concerned the themes such as the learning types of the adult learners and how the adults are to be described as the learners. As the methods of this case study were also using the qualitative questionnaires for the learners provided with the many empty lines allowed free writing and thinking aroused in the respondents. In the terms of the contents of the whole study the textual material was very rich. Many of the adult learners had reflected very deeply the meaning of this learning process to their momentary life span. The findings of the inquiries of this study were scrutinized from the different theoretical approaches and standpoints of the previous studies.

Surprisingly many learners seemed to invest much on their learning. The general atmosphere which was recognizable was full of contentment and cheer. As a hobby the Spanish learning was experienced very rewarding. The decelerating memory capacity bothered the majority of the adult learners. The idea of the transforming learning schemas or learning patterns was not connected as the mainstay to the actual memory working. Also the active and passive language competencies were separated very strictly like they were belonging to the totally different language systems. One of the meaningful details of the findings was, that even when people are getting older they need challenges in their learning.

The main results of this case study were the four categories of the learner types: the group with the high concentration, the group seeking for challenges, the group with the dispositions divided to the so called weak and strong ego boundaries and the last group was concerned about the autonomy in their own learning domain. From the Spanish teachers` perspective, the adult learners in the community college were provided with the good mental endurance. Evidently adults were looking `the kick-off` for their life.

Key words: transformative learning, reflection, metacognition, lifelong learning, learning to learn, zone of proximal development

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO .....	1
2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN NON-FORMAALISSA VAPAAN SIVISTYSTYÖN KONTEKSTISSA .....	4
2.1 FORMAALIN JA NON-FORMAALI KOULUTUKSEN JA OPPIMISEN UNIVERSAALIT TAVOITTEET JA PIIRTEET .....	5
2.2 OPETUS- JA OPPIMISKÄYTÄNTEIDEN RAKENTUMINEN NON-FORMAALISSA KONTEKSTISSA .....	5
2.2.1 ULKOISESTA ARVIOINNISTA ITSEARVIOINTIIN .....	8
2.2.2 OPETUSMENETELMÄT JA DIDAKTISET RATKAISUT OMAEHTOISEN OPISKELUN TUKEMISESSA .....	10
3 AIKUISEN OPPIMISEN JA KEHITYKSEN ULOTTUVUUDET .....	12
3.1 OPPIMINEN JA MUUTOS AIKUISUUDESSA .....	12
3.2 MEZIRÖWIN TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN .....	13
3.3 CRANTONIN MALLI UUDISTAVASTA OPPIMISESTÄ .....	16
3.4 EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN ENGSTRÖMIN TEORIAN MUKAAN .....	19
3.5 AIKUISEN ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN .....	21
3.6 AIKUISEN OPPIMISEN KOGNITIIVISET STRATEGIAT JA LÄHESTYMISTAVAT .....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA .....	24
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	25
4.2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	26
4.3 TUTKIMUSKOhteena KANSALAI- JA TYÖVÄENOPISTOJEN KIELTENOPETUS JA SEN UUDISTAMISTARPEET .....	30
4.4 SISÄLLÖNANALYYSI JA SEN SOVELTAMINEN ANALYYSIMENETELMÄNÄ .....	32
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	35
5.1 OMAEHTOISEN KIELTENOPISKELUN TOIMINTAJÄRJESTELMÄTARKASTELUA .....	35
5.1.1 RATKAISUINNOVAATION TARVE .....	36
5.1.2 PROSESSI-INNOVAATION TARVE .....	40
5.1.3 JÄRJESTELMÄINNOVAATION TARVE .....	44
5.2 ERILAISET KIELTENOPISKELUN OPPIJATYYPIT .....	50
5.2.1 TARKKAAVAISET OPPIJAT .....	51
5.2.2 HAASTEITA HALUAVAT OPPIJAT .....	52
5.2.3 HEIKON TAI VAHVAN EGORAJAPINNAN OPPIJAT .....	52
5.2.4 SISÄISEN AUTONOMIAN PUOLESTA HUOLESTUNEET OPPIJAT .....	54
5.3 TULOSTEN YHTEENVETO: KIELTENOPETUKSEN UUDISTAMISTARPEET JA OPPIJATYYPIT .....	55
6 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	60
6.1 OPPIKIRJA OPETUSSUUNNITELMANA .....	61
6.2 ERI OPPIJATYYPPIEN KOHTAAMAT HAASTEET JA NIIDEN HUOMIOIMINEN .....	64
6.3 AIKUISTEN OPPIMISEN KOGNITIIVISET RAJOITTEET JA NIIDEN HUOMIOIMINEN .....	74
7 POHDINTAA .....	79
7.1 OMAEHTOISEN AIKUISOPISKELUN ISO KUVA .....	79
7.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	81
LÄHTEET .....	84
LIITEET	

# 1 JOHDANTO

Unescon elinikäisen kasvatuksen ajattelussa on ymmärretty maailmanlaajuinen yhteenkuulumisen ja toisista riippuvuuden merkitys (Panzar 2013). Unescon (Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö) elinikäisen oppimisen käsitetulkinta on tuonut jo 1960-luvulla ymmärrettävällä tavalla näkyviin erilaisten formaalien opintojen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen merkityksellisyyden osana laajempaa elinikäisen oppimisen kokonaisuutta (mt.). Unesco on aina korostanut yksilön oppimisen holistisuutta eli kokonaisvaltaisuutta määrittelemällä inhimillisen kasvun osa-alueita kuten henkisen tai tiedollisen, fyysisen, eettisen ja psyykkisen kehittymisen (mt.). 2000-luvulla oppiminen voidaan ymmärtää syvällisemmin oppimisen merkityksellisyyden ja omakohtaistumisen kautta osana yksilön identiteetin rakentumista eikä yksinomaan kognitiivisena toimintana ja tietomäärän lisäämisenä (Arvaja & Malinen 2013, 61).

Tämän päivän Suomessa korkealle kehittynyt koulutusjärjestelmä ja kansalaisten hyvä sivistystaso sekä yleinen hyvinvointi ovat osaltaan mahdollistaneet sen, että elinikäisen oppimisen ideologiaa on voitu kohdentaa luovasti monelle erilaiselle elämänalueelle, näin hyvin asiat eivät kuitenkaan ole kaikkialla maailmassa. ”Käsitykset, tulkinnat ja poliittinen puhe elinikäisestä oppimisesta ovat muuttuneet menneiden vuosikymmenten aikana”, kirjoittaa Pantzar (2013, 12) ja lisää, että myös ”aikuiskasvatuksen sisällöt, muodot ja asema yhteiskunnassa ovat muuttuneet.” Kehittyvissä maissa ja maissa, joissa puuttuvat sekä taloudellinen että poliittinen vakaus ja tasa-arvo samalla useimmiten puuttuvat myös koulutukselliset infrastruktuurit. Peruslähtökohdiltaan vaikeissa olosuhteissa elinikäisen paradigman juurruttaminen on siis voinut merkitä yksilölle ainoata selviytymisen keinoa. Unescon (1976) määritelmä painottaa, että aikuiskasvatusta ei tulisi nähdä yksin intentionaalisenä tai tarkoituksellisenä, vaan että se on ennen kaikkea implisiittistä (mt.). Tällöin aikuisopiskelijoiden pyrkimyksiä, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, tarkastellaan aina jotakin päämäärää tavoittelevina ja yksilölle omakohtaisesti merkityksellisinä (mt.). Tanskalainen pappi N. F. S. Grundtvig, jota on kutsuttu ”kansanopiston isäksi”, totesi 1830-luvulla, että valtion tulisi huolehtia *’kansanläheisistä (folkelig) korkeakouluista’* eikä jättää järjestelyjä sattumanvaraisesti ”omavaltaisille” yksilöille (Bugge 1989, 23, 31). *’Grundtvigilaisessa’* näkemyksessä sivistystyön tuli aina olla päämäärähakuista: ”Valtakunnan hyvinvointi ja yleinen paras” tuli asettaa etusijalle, joten *’kansankorkeakouluissa’* tuli opetuksessa huomioida yksilöiden

yleinen hyvinvointi ja ”kansalaisyhteiskunta erityisesti sekä ihmiskunta kokonaisuutena” (Bugge 1989, 34- 35).

Suomen historiallisesta perspektiivistä katsoen 1800-luvulla tavallisen kansan sivistystaso oli erittäin alhainen lisäten sairauksien leviämistä, hygienian puutetta, lapsikuolleisuutta ja köyhyyttä sekä yleistä kurjuutta. Oli ymmärrettävää, että aikoinaan 1850-luvun Suomen autonomisessa suuriruhtinaskunnassa pyrittiin perustamaan seura, joka johtaisi ”rahvaan opetuksen ja sivistyksen asiaa” (Huuhka 1970, 18). Vapaan kansansivistystyön alkuvaiheessa nähtiin tärkeänä toiminnan vakinaistaminen tai institutionalisoiminen, näin syntyi Kansanvalistusseura vuonna 1874 sekä valistuneen sivistyneistön myötävaikutuksella jo 1890-luvun lopulla Tampereelle puuhattiin työväenopistoa työväenyhdistyksen toimesta (Huuhka 1990, 18, 42). Ajat ovat muuttuneet, ideologiat haalistuneet taustalla, mutta itse idea ei ole kuollut: ”kansakoulustakin päästyään oppilailla tuli vielä olla tilaisuus edistyä tiedoissa ja taidoissa” (mt.). Vapaan sivistystyön kansanopistot ja kansalaisopistot suunniteltiin kestämaan ajan hamapissa lähtien kehittymättömistä agraareista olosuhteista aina tähän päivään, teknologian eksponentiaalisella nopeudella kehittyvään hyvinvoinnin aikakauteen.

Tänä päivänä lainsäädäntö vapaasta sivistystyöstä muistuttaa jollakin tavoin Unescon tapaa yrittää hahmottaa oppija kokonaisena persoonana: ”...tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisössä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista” (Laki 1 § /1998/632/ ks.1 § 2009/ 1765). Vapaan sivistystyön lainsäädäntö määrittelessään kansalaisopistot ”paikallisiksi ja alueellisiksi sivistystarpeisiin perustuviksi oppilaitoksiksi” sallii näin väljyyttä soveltamistavoissa (2 § /1998/632/ ks.2 § 2009/ 1765). Toisaalta rahoitukseen (2005/1200) liittyvä suoriteperusteisuus taas edellyttää kansalaisopistoilta kontrolloitujen sisäisten arviointi- ja vaikuttavuusmittareiden kehittyneisyyttä. Opetusta tarjoavan instituution on hyödyllistä kehittää hyviä pehmeitä laadullisia mittareita käydessään vuoropuhelua kovien taloudellisten mittareiden kanssa. Opetussuunnitelmaa ei ole Opetushallituksen taholta myöskään liikaa rajattu, paikallisesti neuvoteltuun kansalaisopiston suunnitelmaan sisältyy paljon suuntaviivoja myös formaalin koulumaailman puolelta.

Kansalaisopistot tai vastaavanlaiset avoimet oppimisympäristöt myös muissa maissa kuten Iso-Britanniassa sekä muissa pohjoismaissa tai Euroopan unionin alueella ovat tarjonneet vapaa-aikaan sijoittuvaa koulutuksellisesti järjestelmällistä opetusta monelta eri elämän alueelta. Harrastuspohjainen koulutus on esimerkiksi monelle kypsään ikään ehtineelle yksi harvoista

mahdollisuuksista osallistua järjestelmällisen opetuksen piiriin omien ainevalintojensa mukaisesti. Vapaan sivistystyön non-formaalissa oppimisympäristössä ulkoista ohjausta on erittäin vähän, tällöin aikuisopiskelijalta kysytään vapaassa harrastuneisuuteen pohjautuvassa opiskelussa runsaasti omien opintojen hallintakykyä, itsereflektointia, itsearviointia, kriittistä ajattelua ja kykyä ja valmiutta laajaan itseohjattuun prosessiin.

Nuoruus on tunnetusti herkkyysvaihetta oppia monia asioita kuten esimerkiksi vieraita kieliä, tällöin voidaan tietysti kysyä, loppuuko elinikäinen oppiminen, kun formaaliopetus päättyy tai milloin henkilö on liian vanha oppimaan. Ikätekijä ei kuitenkaan näytä tutkimusten mukaan korreloivan opinnoissa menestymiseen, tämä tuli esille esimerkiksi Varilan (1992) aikuisopiskelijoiden itseohjautuvaa oppimista koskevissa tutkimuksissa. Varilan (1992) eräs keskeisempiä tutkimustuloksia oli yllättävästi se, että oppilaan tulee itse luottaa omaan oppimiseensa. Itseensä luottaminen ja opintomenestys korreloivat Varilan tutkimuksen mukaan positiivisesti keskenään.

Tässä Tampereen työväenopistossa (tai kansalaisopistossa) syksyllä 2017 suoritetussa tapaustutkimuksessa eräs kiinnostuksen kohteista oli se, miksi niin monet formaalisen koulutuksen puolella onnistuneesti kieliohjaintensa suorittaneet aikuiset valitsevat tällä aikakaudella, vapaa-ajallaan vapaan sivistystyön tarjoamia kursseja, esimerkiksi romaanisten kielten valikoimasta espanjan kielen oppikurssin. Kiinnostavaa tämän tutkimuksen kannalta oli myös opiskelijoiden harrastuspohjaiselle opiskelulle antama tavoite ja se, millainen merkitys itse opiskelutapahtumalla oli heidän aikuisidentiteettiinsä sekä juuri heidän tämänhetkiseen elämänkaaren vaiheeseensa. Opiskeleminen on aina prosessi, mutta mielenkiinto tutkimuksessa kohdistui juuri siihen, millaiselta tuo prosessi näyttää yhden vieraan kielen, tässä tutkimuksessa espanjan kielen opiskelun kohdalla aikuisoppijan omasta näkökulmasta katsottuna formaalin koulutuksen oppimisympäristöä paljon monisärmäisemmässä oppimiskontekstissa. Entä miten vaikeana tai helppona ehkä monelle huomattavasti keski-ikä ylittäneelle, tai myös muun ikäryhmän edustajalle vieraan kielen oppimissisältöjen hallintaan saaminen näyttäytyy, millaisia oppijatyyppisiä ja oppimistyyliä aikuiset itsessään tunnistavat, millaisin keinoin uutta tietoa on työstettävä, nämä ovat niitä kysymysaiheita, joita muun muassa tässä tapaustutkimuksessa on pyydetty aikuisopiskelijoita omakohtaisesti reflektamaan.

Opiskelijan omien näkemysten käyttäminen tutkimusaineistona ei ole mitenkään poikkeuksellista viitaten esimerkiksi Jutilan (2008) käyttämään käsitteeseen ”merkitysperspektiivin autenttisuudesta” - eli ”yksilön suhteesta itseensä ja ympäristöönsä”, tätä lähtökohtaa on hyödyntänyt myös Saarenpää-

Numminenkin (2005) tutkimuksessaan kansalaisopisto-opiskelijoiden antamista merkityksistä kansalaisopisto-opiskelussa. Esimerkiksi Saarenpää-Nummisen (2005) tutkimuksessa opiskelijat vastasivat, että ”opiskelu kansalaisopistossa paransi heidän elämänlaatuaan ja että opintojen kautta yksilöllinen hyvinvointi oli kohonnut”.

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan erästä vapaan sivistystyön toiminnan tarjoamaa oppimisympäristöä Tampereen työväenopiston eli kansalaisopiston kehityksessä, tämän päivän aikaisten silmin elinikäisen oppimisen ideologian kannattelemana. Sari Poikela (1993) kiteyttää kirjoituksessaan oivalla tavalla elinikäisen oppimisen hajanaista käsitteistöä todeten elinikäisen oppimisen olevan ei vain kasvatuksen yleistavoite, vaan myös laajemmin ymmärrettynä vuorovaikutusta omaan kulttuuriin ja ympäröivään maailmaan. Ahteenmäki- Pelkonen (1999, 170) pohdiskelee elinikäisen oppimisen ja itseohjautuvuuden keskinäistä yhteyttä tutkija Malcolm Knowlesin ihmiskäsitystä kyseenalaistaen: ”onko ihminen luonnostaan itseohjautuva, niin että koulutus vain tukee ja edistää hänessä jo alullaan olevaa kehitystään”.

## 2 ELINIKÄINEN OPPIMINEN NON-FORMAALISSA VAPAAN SIVISTYSTYÖN KONTEKSTISSA

Elinikäisen oppimisen kontekstissa *oppiminen* voidaan luokitella esimerkiksi Antikaisen (1996; 1997) tutkimusten tavoin oppimisympäristön mukaan `muodolliseksi` eli oppilaitoksissa tapahtuvaksi, `informaaliseksi` kuten esimerkiksi työssä tapahtuvaksi oppimiseksi sekä niin sanotuksi `non-formaaliksi` tai `ei-muodolliseksi` oppimiseksi. Näistä viimeksi mainitut ”non-formaalit opinnot tapahtuvat siis virallisten kouluinstituutioiden ulkopuolella — eivätkä tavoittele tunnustettua pätevyitymistä kuten tutkintotodistuksia tai tietotaitojen osaamisen osoittamista” (Antikainen 1997). Non-formaalin koulutuksen komplementaarisuus, *formaalista koulutusta tukeva rooli*, tulee esille korostuneesti ns. transitioissa, elämänsäajan ja koulutusmahdollisuuksien siirtymävaiheissa. Kehittyvissä maissa on esimerkiksi länsimaista mallia jäljittelevän *formaalin koulutuksen rinnalle* Unescon taholta huolehdittu inhimillisten voimavarojen (human resources) kehittämismahdollisuudesta myös virallisten opetusfoorumien ulkopuolella. Non-formaali aikuiskasvatus kehittyvissä maissa saa usein eri merkityksen ja sisällöllisen painotuksen kuin läntisissä maissa. Kuitenkin Unesco on non-formaalin koulutuksen kautta aina pyrkinyt edistämään laaja-alaista elinikäisen oppimisen ideologiaa (Rogers 2004, 193).



## 2.1 Formaalin ja non-formaalin koulutuksen ja oppimisen universaalit tavoitteet ja piirteet

Elinikäistä oppimista voidaan pitää myös ”eräänlaisena persoonallisuuden piirteenä”, joka ilmenee ”kehittymismyönteisyytenä ja positiivisena asenteena kouluttautumista kohtaan” ja tietynlaisina pyrkimyksinä, joiden kautta yksilö etsii keinoja kehittyäkseen kohti omia tavoitteitaan (Ropo1999, 90). *Oppimista* ei tulisi nähdä vain yksilön sisäisenä prosessina, vaan mitä suuremmassa määrin myös vuorovaikutussuhteena yksilön ja ympäristön välillä (mt.). Näin myös elinikäisen oppimisen edistäminen tulee edellyttämään *oppimisympäristöjen* kehittämistä (Ropo 1999, 87).

Findsen ja Formosa (2011, 104) ovat tutkiessaan vanhenevia brittiläisiä opiskelijoita aikuiskasvatuksen kontekstissa halunneet erottaa pedagogiset menetelmät koskemaan nuorempia henkilöitä ja androgogiset kasvatuskäsitteet tarkoittamaan aikuisväestöä. Jaossa pedagogiaan tutkijat näkevät oppijan riippuvaisena, joka tarvitsee paljon tukea ja ohjausta siitä mitä ja kuinka opiskellaan. Kokemuksella on tässä alkuvaiheessa vielä vähän painoarvoa ja valmius opiskella perustuu paljon sille, mitä yhteisö odottaa oppijalta. Tällöin tietysti `curriculum` tai (peruskoulun) opintosuunnitelma on kaikkein keskeisimmällä sijalla (Findsen ja Formosa 2011). Androgogiset menetelmät painottuen kokemukseen edellyttävät puolestaan aikuisopiskelijalta huomattavan paljon itseohjautuvuutta, riippumattomuutta, mutta samalla myös kykyä yhteistyöhön (mt.). Tällöin opettajan rooli nähdään lähinnä kannustavana, kokemuksia käytetään oppimisen lähteenä ja oppimismetodit perustuvat myös enemmän ongelman ratkaisuun ja keskusteluun (Finden ja Formosa mt.).

## 2.2 Opetus- ja oppimiskäytänteiden rakentuminen non-formaalissa kontekstissa

Jarvis (1985) luokittelee ei- virallisen, non-formaalin, oppimisen koostuvan kaikesta systemaattisesti organisoidusta kasvatuksellisesta toiminnasta, jota harjoitetaan virallisen koulutusinstituution ulkopuolella ja jossa tarjotaan suunnitelmallisesti valikoitua oppimateriaalia ja oppimisympäristöä. Monissa maissa tunnetaan kansalaisyhteisöjä (esim. urheilu- tai keilaklubit tai poliittista agenda ajava `Greypower`), jotka myös luokitellaan non-formaalin oppimisen piiriin.

Rauste von Wright (1999) pohtii kirjoituksessaan arvostelun puuttumista harrastuspohjaisissa oppimisympäristöissä Glaser ja Bassokin (1989) määritelmästä käsin: ”kun yksittäisten tietojen ja

taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät keskeisen roolinsa, esiin nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot”. ”Opetustilanteissa tulee keskeiseksi näiden *taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen*.” (Rauste von Wright 1999,133.) Ja Rauste von Wright (mt.) toteaa, että tällaisesta ”*konstruktivisesta oppimiskäsityksestä* nousee opettajan toiminnalle enenevästi vaatimuksia ja kysymys myös siitä, miten opettaja on oppinut havainnoimaan oppijoita ja mihin hän pyrkii suuntaamaan oppilaidensa tarkkaavaisuutta.”

Kansalaisopistossa opetetaan monia eri aineita kuten kädentaitoa, taidetta, tietotekniikkaa, kieliä ym. Tässä kirjallisessa työssä on rajattu monista eri romaanisista kielistä espanjan kielen opetus ja ryhmiksi espanjan kieltä aloittelevia ryhmiä. Vapaan sivistystyön kielenopetuksesta löytyy tutkimusta monelta näkökulmalta. Pirkko Pollari (2010) on tutkinut vapaan sivistystyön kielenopetusta *kieltenopettajien näkökulmasta*. Didaktiikan yhteydessä Pollari (2010) lainaa Patrikaisen (1997) käsitettä *opettajan pedagogisesta* ajattelusta, johon sisältyy opettajan ”*oppijakäsitys, tiedonkäsitys sekä oppimiskäsitys*”. Myös Uusikylä ja Atjonen (2005, 71) pohtiessaan ”*opetussuunnitelman keskeisiä osia kuten tavoitteita, oppiainesta, toteutusta ja arviointia*”, kiinnittävät huomiota siihen, että ”opettajan tulee *peilata oppilaiden kehittymistarpeita* ja tätä kautta ratkaista – mihin viime kädessä pyritään, mikä on se tavoite.” Myös *opettajan* näkökulmaa yleisemmin vapaan sivistystyön kentällä tutkinut Maija Sinisalo (2014, 11) pro gradu -tutkielmassaan toteaa kansalaisopiston tuntiopettajien muodostavan eräänlaisen ”*vapaan sivistystyön julkisivun*”, sillä Sinisalon mukaan kursseille osallistuvien opiskelijoiden on mahdollonta hahmottaa kansalaisopiston toiminnan kulissien taustalla toimivaa organisaation hallinnollista systeemiä ja sen toimijoita.

”Oppimiskäytänteiden, joko formaaliin tai ei formaaliin koulutukseen muotoutuvilla kentillä, vaikuttavuus on pitkäaikainen, yksilöllinen oppimiskokemus voi kantaa läpi koko yksilön elämänsäkaaren”, toteaa Antikainen (1997; 1996) tutkimustuloksissaan. Elinikäinen paradigma näkyy syklisyytenä niin, että *vahvistavien oppimiskokemusten jälkeen* saatetaan lähteä jälleen avaamaan uutta kenttää, tällöin tosin oli nähtävä tärkeänä yksilön lähipiirin yhtenevä näkemys koulutuksen merkityksellisyydestä (mt.). Suomalainen tutkija Ari Antikainen (1997, 165) on työryhmineen laajassa tutkimuksessaan tarkastellut elinikäisen oppimisen käsitettä metodinaan elämänkerrat sekä teemahaastattelu. Antikaisen (mt.) tarkoituksena oli selvittää, olivatko merkittävät oppimiskokemukset, kuten esimerkiksi selvästi henkilön elämänkulkua ohjaavat tai *identiteettiä vahvistavat oppimiskokemukset* olleet kestäviä ja jatkuneet läpi yksilön elämänsäkaaren. Tutkijat määrittelivät ”elinikäisen oppimisen polkua noudattavaksi” vain sellaiset elämäkerrat, joissa

merkittävät oppimiskokemukset olivat ikään kuin elinikäisesti tarttuneet mukaan ja sinnikkäästi jatkuneet läpi elämän (Antikainen & Huotelin 1996; Antikainen 1997). Analysoidessaan tuloksia tutkijoiden oli myös helppo löytää merkittävistä oppimiskokemuksista oppimista tukevia *henkilösuhteita*, joita he kutsuivat ”oppimisen merkittäviksi muiksi”. Oppimisen ns. kaukaiset ”merkittävät muut” olivat kuvattavissa perinteisemmän käsitteistön avulla ”*vertaisryhmäksi* tai henkilön sosiaalisen maailman perspektiiviksi, jonka mukaan hän arvioi itseään tai muita” (Antikainen 1997, 168; ks. myös Antikainen & Huotelin 1996).

Antikaisen ryhmän (1997, 170) tutkimuksessa haasteltavien ikä vaihteli 19 ja 82 vuoden välillä. Tutkijat totesivatkin vetoamalla koulutusjärjestelmän kehitykseen ja sosiaaliseen liikkuvuuteen, että jako nuoriin, keski-ikäisiin ja vanhoihin ei riittänyt ja päätyivät lopulta neljän kohortin tai ikäryhmän kategoriaan. Antikaisen tutkimusryhmä törmää ikäluokituksen kategorisoinnin haasteellisuuteen monien muiden elämänsä jäsenteiden tutkijoiden tavoin. Sari Poikela (1993) hyödynsi tutkimuksessaan esimerkiksi Dunderfeltin (1991) mallia jakaa ihmiset kehityksen perusvaiheeseen, kypsään ikään ja myöhäiseen ikään. Tätä luokittelua Poikela (1993) täsmensi jaksottelemalla edelleen kronologista ikää: 20- 40 -vuotiaat jäsentymisen vaiheeseen, 40- 65 -vuotiaat yksilöllisten päämäärien kauteen ja yli 65 -vuotiaat kypsyyden vaiheeseen. Kronologisen iän mukaan voidaan luokitella, mutta lienee epärealistista tehdä liikaa yleistyksiä esimerkiksi siitä, että *kaikki* 40 – vuotiaat sopisivat juuri tällä tavoin kuvatun ikävaihe kategorian sisään. Ikäkäsite on subjektiivinen, kuten Eriksson (2017, 39) tutkimuksessaan 45- 64 -vuotiaiden työssä jaksamiskokemuksista toteaa: ”*kronologinen ikä ei sellaisenaan riitä kuvaamaan elämän moninaisuuden tuottamaa ihmisen yksilöllisyyden kasvua*”.

Ihmisen tarkastelu yksipuolisen stereotyyppisesti iän perusteella johtaa helposti Erikssonin (mt.) mukaan ”*ageistisiin luokituksiin*”, ”*rooliluokitteluun*” ja ympäristön odotuksiin (mt.). Varilan (1990) tutkimuksen, koskien aikuisopiskelijoiden itseohjautuvaa oppimista, sosio-demografisessa taulukoinnissa tuli selkeästi esille, ettei kronologinen ikä korreloinut opintomenestyksen kanssa, ei positiivisesti eikä negatiivisesti, vaan vaikuttavimmiksi faktoreiksi nousivat *koulutus pohja* ja sosiaaliluokka. Koulutus pohjan merkitsevyys näkyy eräällä tavoin myös Antikaisen (1996) tutkimuksen tuloksissa tosin toisenlaisena asetelmana. Antikaisen (mt.) tutkimuksissa nimittäin harrastusten pohjalta noussut ja/tai työelämän piirissä tapahtunut informaalin oppiminen näyttää pitäneen monen haastateltavan jatkuvalla ”*kasautuvien oppimiskokemusten* ja elinikäisen oppimisen polulla”.

### 2.2.1 Ulkoisesta arvioinnista itsearviointiin

Oppilasarvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on vertailla saavutettuja opiskelun tuloksia opetussuunnitelmassa annettuihin tavoitteisiin (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 194). ”Ns. *formatiivinen arviointi*, opetustapahtuman aikainen palaute, palvelee yksilöä ja tukee hänen kehitystään, kun taas ns. *summatiivinen*, kurssin lopuksi tehty arviointi, palvelee ennemminkin yhteiskuntaa.” (Jyrhämä, Hellström, ym. 2016, 194, 196.)

*Arvioinnin merkitys* formaalin koulutuksen opetussuunnitelmassa näyttelee keskeistä roolia, arviointi nähdään olennaisena osana palautetta (mt.). Toisin kuin non-formaalissa, harrastuspohjaisessa oppimisessa, arviointi rakentuu ainoastaan ja vain opiskelijan itsesäätelymekanismin varaan. Tutkijat Nummenmaa ja Perä-Rouhu (2002, 114) pohtivatkin artikkelissaan kysymystä siitä, ”kuka itse asiassa on *paras arvioimaan* sitä, miten ja mitä on opittu” — eli onko se oppija oman oppimisensa subjektina tai toimijana — vai tulisiko sen aina olla opettaja ulkoisen auktoriteetin edustajana, myös aikuisopiskelua mietittäessä? Tutkijat (mt.) yrittivät fokusoida opiskelijan paikkaa arviointiprosessissa.

Nummenmaa ja Perä-Rouhu (2002, 115) kuvaavat arviointia eräänlaisena jatkuvana janana, jonka toisessa päässä arvioinnin suorittaa ns. ’objektiivinen arvioija’, jolla on hallussaan paljon oppimisen arviointiin liittyviä kriteereitä, jotka janan toisessa päässä olevan opiskelijan edellytetään saavuttaneen *osoittaakseen vaadittua osaamisen taso*. Tällöin ”arviointi perustuu olettamuksiin, että oppiminen on aina jotakin, jota voidaan *havainnoida ja näin myös mitata*” (mt.). *Objektiivinen arviointi* rakennetaan hyvin yksipuoliselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan oppiminen tulisi aina nähdä tiedon mitattavana kasvuna tai hyvinä muistisuorituksina. Suoritusten arviointiin formaalisen koulun puolella käytetään erilaisia *mittareita*, kuten esimerkiksi tenttejä tai näyttökokeita, tällöin arvioija on ekspertti eli opettaja (mt.). Jatkumon toisessa päässä (non-formaalilla kentällä) on vain oppija, oman oppimisensa asiantuntijana. *Itsearviointi* tutkijoiden Nummenmaan ja Perä-Rouhun (2002, 117) mukaan on käsitteenä varsin vaikea määritellä yksiselitteisesti, ”sillä se sisältää yhtäältä näkemyksen itsearvioinnista yksilön *sisäisenä prosessina*, toisaalta yksilön *toimintana*”. ”Kun *arvioinnin* keskiössä on *oppimisprosessi*, arvioinnissa ei enää ensisijaisesti ole kysymys mittaamisesta tai arvosanojen antamisesta.” (Nummenmaan ja Perä-Rouhun 2002, 117.)

Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 170) toteaa kysymyksen *itseohjautuvuudesta* liittyvän kiinteästi *elinikäiseen oppimiseen* vaatiessaan meitä kirjoituksessaan aina tutkimaan, *kysymään*,

*kyseenalaistamaan.* ”Itsesäätelytaitoja *kehitetään elämän aikana* itsesäätelyprosessissa, joka lähtee liikkeelle opittavaan materiaaliin tutustumisesta myös esimerkiksi *oppimistekniikat kuuluvat itsesäätelytaitojen oppimiseen.*” (Ruohotie 1998.) Mitä enemmän opiskelija pyrkii kehittämään ja hallitsemaan *itsesäätelytaitoja* — sitä vähemmän hän on ulkoisen ohjauksen tarpeessa tai pahimmillaan manipuloitavissa ulkoapäin (mt.). Itsesäätelymekanismiin kuuluu Banduran (1991) mukaan yhtenä tärkeimpänä elementtinä ”*kyky arvioida omaa toimintaansa*”. Uusikylä ja Atjonen (2000, 113) toteavat (formaalin) opetuksen perustuvan liikaa ainoastaan *ulkoiseen motivaatioon*; jolloin tutkijoiden mielestä oppilaille merkityksellisintä ovat vain hyvät arvosanat. ”Oppimisen ei tulisi jäädä vain koulussa ilmeneväksi kertasuoritukseksi” (mt.). Uusikylä ja Atjonen (2000) pitävät ”tärkeämpänä oppilaan oman edistymisen arviointia kuin hänen vertaamistaan muihin”.

Rauste von Wright lainaa Deweyn (1938) toteamaa siitä, että ainoastaan kokeminen ja tekeminen eivät ole tarkoituksenmukaisen *oppimisen* riittäviä ehtoja. Kirjoittaja viittaa tässä siihen näkemykseen, että ”olennaista on, mitä koetaan ja tehdään ja millaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen toiminta liittyy”. (Rauste von Wright 1999.) Formaaliseseen oppimiseen kuuluvat siis tarkasti harkitut kasvatukselliset puitteet, oppimisympäristöt, samoin kuin arviointijärjestelmä. Juuri arviointi on avaintekijä eroteltaessa virallista ja epävirallista hallinnan muotoilua. Virallisessa oppimissysteemissä myönnetään esimerkiksi arvosanoja ja stipendejä, ym., tällöin arviointi voidaan nähdä, ei ainoastaan palautteena yksilön suorituksista, vaan myös palkitsevana järjestelmänä oppimiseen eteen tehdystä työstä. (Jarvis 1985; Finsén ja Formosa 2011, 24.) Non –formaalin oppimisen insentiivit, kannustimet, tulee yksilöiden löytää henkilökohtaisesti. Vapaaehtoinen, harrastuspohjainen aikuisopiskelu perustuu aikuisen *kykyyn itse ottaa vastuu opiskelustaan* ja ohjata omaa oppimisprosessiaan; läksyjen tekoon ei pakoteta ja lopettaa voi koska vain haluaa. Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 166) kirjoittaa, että itseohjatussakin oppimisprosessissa opiskelijan on kuitenkin kyettävä neuvottelemaan opettajan ja toisten opiskelijoiden kanssa.

Rauste von Wright (1999, 131) pohtii konstruktiivista oppimiskäsitystä, ja toteaa yksilön *rakentavan* valikoiden, tulkiten toiminnastaan saadun palautteen avulla hahmottuvaa *kuva* *ympäröivästä* todellisuudesta, jonka osana yksilö itse on. Yksilön täytyy löytää jonkinlainen *viitekehys*, mihin hän voi ”*peilata*” silloin kun ulkoinen arviointi ja arvosanat ulkoisina määrittäjinä puuttuvat. Tällöin hän ensikädessä joutuu vertaamaan itseään muihin ryhmäläisiin ja omaan itseensä, kuinka esimerkiksi on edennyt omissa opinnoissaan.

### 2.2.2 Opetusmenetelmät ja didaktiset ratkaisut omaehtoisen opiskelun tukemisessa

Formaalin koulun isot *linjaukset opetussuunnitelmissa* heijastuvat melkein sellaisenaan myös vapaamuotoisille *harrastuspohjaisille oppimiskentille*. Rogers (2004, 54) kuvaa usein formaalin koulun ennalta asetettuja oppimistavoitteita jäykiksi. Tarkasteltaessa nykyistä peruskoulun opintosuunnitelmaa (2014) vieraiden kielten oppimisen osalta on nähtävissä selkeä irtiotto aikaisemmasta sitoutumisesta ainoastaan kielten opetuksen teknisiin valmiuksiin ja keskiöön on enenevässä määrin nostettu ”*kansainvälisyys ja eri kulttuurien hahmottaminen*”: ”oppilaissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa ympäristöissä, näin myös kielen viestinnällinen merkitys korostuu.” (Opetushallitus 2014, 127.) Kaikkonen (1998, 21) toteaa, ettei kulttuurien välistä toiminnan ”kompetenssia” ole helppo nostaa vieraan kielen kouluopetuksen tavoitteeksi. Ns. kulttuurien välisessä kohtaamisessa vieraan kielen opiskelun fokus siirretään siis kielen rakenteista enenevästi yksilöön esimerkiksi siihen, kuinka hän asennoituu opittavaan vieraaseen kieleen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Näkökulma on siis lähtökohdiltaan perinteiseen, totuttuun suomalaiseen koulumaailmaan verrattuna poikkeava, koska *yksilöä aletaan huomioida tuntevana, tietävänä, taitavana ja ymmärtävänä kokonaisuutena*, joka elää ja asennoituu aina suhteessa toisiin yksilöihin. (Kaikkonen 1998, 21.)

Formaalin koulun opetussuunnitelmassa Opetushallitus (2014) alleviivaa myös oppilaiden *oppimisen omaehtoisuutta*: oppilaita rohkaistaan tekemään ”aidosti itseään kiinnostavia valintoja” antamatta sukupuolen tai jonkin muun yksilöön liittyvän ominaisuuden rajoitusta. Itse opetuksessa ohjeistetaan hyödyntämään monipuolisesti erilaisia aiheita sekä käyttämään vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja (Opetushallitus 2014.) Konstruktiivisen oppimisen ydinajatuskaan aiemmilta vuosilta (vrt. aiempiin opetussuunnitelmiin) ei ole kadonnut eli uuden opittavan kieliaiineksen ”*muistista palauttamista pyritään helpottamaan liittämällä se oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin*” ja nykyisin myös *muihin tietopohjiin*. Tällöin oppiaineita on yhdistetty toisiinsa ja valittua aihepiiriä pyritään opettamaan samanaikaisesti eri aineissa; kyse on ns. *ilmiöpohjaisesta* opetuksesta (Jyrhämä ym. 2016, 76). ”Tehokas oppiminen ja taitojen automatisoituminen vaativat monipuolista ja vaihtelevaa harjoitusta ryhmässä, yksin tai muissa kokoonpanoissa” (Opetushallitus 2014.) Tunnistaminen, *ymmärtäminen* ja omaksuminen sekä omien oppimistavoitteiden määrittäminen ovat jatkuvasti niitä väyliä, joiden kautta Opetushallitus (2014) näkee päästävän ”kielen aktiiviseen, *itsenäiseen* ja

omakohtaiseen soveltamiseen.” Valtioneuvoston asetuksissa on kautta aikojen korostuneesti huomioitu itseohjautuvuuden merkitys; eli pelkkä oppituntien aikainen passiivinen mukanaolo ei siis riitä. Vaikka harrastuspohjaisessa aikuisopiskelussa edellä mainitut opetussuunnitelman selkeät kirjaukset puuttuvat, samat periaatteet ovat löydettävissä uuden kieliaiineksen oppimisen ja oman kokonaisvaltaisen persoonan *läsnäolon merkityksellisyyden* suhteen myös aikuisopiskelun kontekstista, vaikka sitoutuminen opiskeluun onkin vapaaehtoista.

*Didaktiikan käsitettä* on määritelty monella eri tavalla. Uusikylän ja Atjosen (2000) määrittelyssä didaktiikka muodostuu opetuksesta, johon katsotaan kuuluvan *opettamisen sekä oppimisen*. Uusikylä ja Atjonen (2000, 27) kuvaavat *didaktiikan jakoa* 1970-luvulta, jolloin se vielä jaettiin opetusmenetelmiin, joka vastasivat kysymykseen ”*miten opetetaan*” ja opetussuunnitelmaoppiin, tällöin pohdittiin sitä, ”*mitä opetetaan*”. Jyrhämä (ym. 2016, 17) puolestaan *jakaa didaktiikan* kuvailevaan ja normatiiviseen. Edellinen tarkastelee itse opetusta eri näkökulmista ja tuottaa tutkimustietoa käytäntöä varten ja jälkimmäinen painottuu lähinnä hyvien opetuskäytäntöjen kehittämiseen (mt.). Didaktiikasta, joka on nähty yksipuolisesti opettajajohtoisena opetuksena, on haluttu päästä eroon. Anglosaksiselta kielialueelta on lainattu lähikäsite ”*curriculum*”, joka suomennettuna vastaa *opetussuunnitelmaa* tai opetussuunnitelman rakentamista, mutta laajasti käsitteellistettynä *opetussuunnitelmaan sisältyy didaktiikka käsitteenä* (Uusikylä ja Atjonen 2000, 27).

Edellä esitetyn peruskoulun opetussuunnitelman kaltaista tarkkaa kirjausta ei vapaan sivistystyön vapaalta, harrastuspohjaiselta kentältä löydy. Pragmaattisempi opetuksen suunnittelu esitetään lähinnä lyhyinä, yleisluontoisina eri oppiaineisiin liittyvinä *kuvauksina sisällöistä, oppikirjoista*, eli siitä mitkä asiat opetuksessa kulloisenkin kurssin aikana painottuvat yms. Kansalaisopiston opetussuunnitelma on löyhä ja kirjaukset vähäisiä, aikuisopiskelijan kohdalla ulkoinen ohjaus on myös vähäistä. Aikuisopiskelijoiden odotetaan sisäistäneen sosialisaaion ja aiempien koulutustensa, työelämän kautta perusnäkemysten opetuksen tavoitteista ja keinoista. Silti *siirtymisvaihe* vapaamuotoiseen oppimisympäristöön eli *transitio* saattaa olla yksilölle merkittävä *kokemus* (varsinkin jos virallisista opiskeluista on pitkä aika ja elämä muutoin on ollut yksipuolisesti työelämäpainotteista tai kiireisten ruuhkavuosien kuormittamaa), mutta löytyykö tällöin aikuisopiskelijoilta ymmärtämystä myös harrastuneisuuteen. Myös aikuisen tulisi löytää *oma roolinsa* oppijana, sekä omat juuri tämänhetkiseen elämänvaiheeseen sopivat opiskelutavat, *tavat orientoitua oppimisen maailmaan* ja tehdä itsenäistä työtä. Pelkkä oppitunneilla käynti ei siis riitä oppimistuloksen saavuttamiseen aikuisopiskelijoillakaan.

Nykyaikainen teknologia antaa vahvan tuen omaehtoiseen itseopiskeluun. Etenkin vieraiden kielten kuuntelu mahdollistuu ja internetissä on runsaasti tarjolla vieraiden kielten harjoituksia ja oppimista keventäviä viihdeohjelmia.

### 3 AIKUISEN OPPIMISEN JA KEHITYKSEN ULOTTUVUUDET

Osoitus aikuisoppimisen käsitteellisestä hajanaisuudesta on brittiläisen Withnall'in (2010, 68; Findsen ja Formosa 2011, 23) tutkimustulos siitä, kuinka monin eri tavoin vanhemmat henkilöt käsittävät termin 'oppiminen'.

#### 3.1 Oppiminen ja muutos aikuisuudessa

Findsen & Formosan (2011, 23) esille nostama kysymys oppimisesta käsitteenä on yllättävän monitulkintainen. Hyvin monet Withnall'in (2010) kyselyyn vastanneista iäkkäämmistä henkilöistä assosioivat ajatuksen oppimisesta konventionaalisesti kouluvuosiin tulkiten oppimisen lähinnä tiedon hankinnaksi (Findsen & Formosa mt.). Osa vastaajista Withnall'in tutkimuksessa lähestyivät Mezirowin (1981) aikoinaan esille tuomaa ajatusta 'perspektiivin transformoituvuudesta', totunnaisten ennakko-oletusten tai ennakkokäsitysten muuttumisesta koulutuksessa. Tämä ryhmä vastaajia painotti erityisesti koulutuksen tarkoituksena olevan kognitiivisen ymmärryksen laajentamisen (Findsen ja Formosa mt.). Oppimisen nähtiin vanhempien vastaajien keskuudessa jopa enteilevän hyvää vanhenemista, ajatuksena "keep mind busy", kun pitää mielen toiminnassa arkisen elämän hallinta onnistuu. Tähän vastaajaryhmään voidaan liittää myös ne, joiden mielestä oppiminen oli suora synonyymi hyvälle terveydelle, hyvinvoinnille. Tällöin he ehkä painottivat mentaalisia aspekteja ja pitivät oppimista eräänlaisena terapiana (Findsen & Formosa 2011,23).

Withnall'in (2010) tutkimustuloksia hyödyntäen Findsen ja Formosa (mt.) toteavat, että vastaajat tekivät selkeän eron käsitteiden koulutus ja kasvatus välillä. Jälkimmäinen liitettiin tiukasti instituutioihin tai organisoituun toimintaan, jota järjestettiin joidenkin muiden kuin yksilön itsensä toimesta (Findsen ja Formosa 2011; Withnall 2010, 68). Withnall'in tutkimus osoitti 'oppimisen' assosioituvan progressiiviseen tiedonhankintaan ja 'kasvatus' terminä liitettiin kiinteästi systeemiin, joka välittyi systeeminä eksperttien, toimijoiden kautta (Findsen & Formosa 2011,23). Elinikäinen



*oppiminen* taas luokitellaan Antikaisen (1997, 165) mukaan eri tavoin kuin Withnallin tutkimusaineistossa; eli muodolliseen lähinnä oppilaitoksissa tapahtuvaan ja non-formaaliin kuten monet aikuisopinnot, jotka tapahtuvat oppilaitosten ulkopuolella, usein juuri vapaa-ajalla sekä informaalisiin eli yleisesti työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen.

Edellä esitettyjen Withnallin tutkimuksen aikuisopiskelijoiden logiikkaa seuraten herää kysymys siitä, onko elinikäisen *kasvatuksen/kasvamisen* mahdollisuus poissuljettu niistä oppimisympäristöistä, jotka eivät siis ole tiukasti instituutioihin sidoksissa. Kysymään jää myös sitä, miten *joustavat kasvun rajat* kypsempään ikään ehtineellä aikuisopijalla ovat tai voidaanko jonkun määrätyn iän ylittäneen opiskelijan kohdalla ylipäättänsä puhua enää elinikäisestä kasvamisesta/*kokonaispersoonallisesta kehittämisestä* — vai tulisiko vain tyytyä aikuisten kohdalla oppimisen käsitteeseen, elinikäisen oppimisen mahdollisuudesta puhumiseen.

### 3.2 Mezirowin transformatiivinen oppiminen

Uudistavan eli transformatiivisen oppimisen tunnetuimpia teoreetikkoja on amerikkalainen Jack Mezirow. Jokaisella ihmisellä on omat totunnaiset ajattelumallit, joita Mezirow (2006) on määritellyt merkitysperspektiiveiksi tai merkitysten järjestelmäksi. Mezirowin määrittely *merkitysperspektiivistä* (meaning perspectives tai habits of mind) tarkoittaa totunnaisia ennakkokäsityksiä ja ennakkoodotuksia, joilla on vaikutusta yksilöiden havaintokykyyn, ymmärrykseen ja kulloisenkin kokemuksen tulkintaan (Mezirow 2006, 26). Mezirowin (2000, 17, 19) teoria rakentuu pitkälti *Habermasin* tiedonintressiteoriaan, jolle nojaa myöskin kommunikatiivisen oppimisen teoria. Siitä ovat virinneet oppimisen alueet (learning domains), joita ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen (2006, 3, 26). *Empansipatorinen* oppiminen menetelmänä tarkoittaa todellisuuden *kriittistä reflektointia*, joka myös samalla on *itseohjautuvan oppimisen* menetelmä ja lopputulos (mt.). Mezirow liittää *itseohjautuvuuden* sellaiseen tietoisuuden tilaan, jossa kyseenalaistetaan vallitsevaksi oletettuja yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tosiasioita. (Varila 1990, 27-8.) Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 168). toteaa itseohjautuvuuden merkitsevän solidaarisuutta, jonka hän näkee perustuvan itse harkittuun ja *valittuun sitoutumiseen* (contractual solidarity; englantilaisessa terminologiassa voitaneen myös käyttää compliance – käsitettä synonyyminä)

Mezirowin teoriassa on nähtävissä konstruktivismin useampia elementtejä. Konstruktivismi jaetaan *yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin*. Edellisessä tutkitaan oppimista ikään kuin

”yksilön pään sisällä” sekä oppimisen sisäistä säätelyä ja jälkimmäisessä taas tutkimus keskittyy yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen (Atjonen ja Uusikylä 2005, 146).

*Merkitysten järjestelmällä, `skeemalla` (meanings schema) Mezirow kuvaa henkilön määrittelemää esimerkiksi tietoa tai tunnetta, joka syntyy yksilöllistä *kokemusta tulkittaessa*. Merkitysperspektiivi ja – järjestelmä muodostavat yhdessä *ns. viitekehyksen* (frame of reference), eräänlaisen `siivilän` tulkinnoillemme (Mezirow 2000,17). Kriittinen ajattelu perustuu monelta osin *reflektioon*; omaksumassamme terminologiassa se tarkoittaa samaa kuin reflektiivinen oppiminen (Mezirow 1998, 9). *Ajattellessamme kriittisesti kykenemme perustelemaan* ajatuksemme ja toimintamme (Mezirow 1998, 9; 2006, 26; 2000,17). Itsereflektio on tärkeä osa laajempaa kokonaisuutta, *itsesäätelyprosessia* (Bandura, 1991; Ruohotie 1998).*

Viitekehys on kehittynyt sosialisaiton kautta ja laajenee elämän myötä transformaatioiden kautta, elämäntilanteiden muuttuessa eli silloin kun kehittyä dilemvoja (esim. henkisesti yksilöön vaikuttavia elämyksiä) (Pohland & Bova 2000, 145 - 146). Merkitysten *järjestelmää* joudutaan kokemuksen laukaisemana muuttamaan (transformiert) eli yksilö luo uuden aivan uuden `skeeman`, mikä taas näkyy, ei yksin ajattelun, vaan myös toiminnan käyttäytymistapojen muutoksena (Mezirow 2006, 26). Elinikäistä oppimista voidaan ymmärtää prosessina, joka perustuu taitoihin oppia (metakognitiivinen näkemys oppimaan oppimisesta). Yksilön taito reflektoida on keskeinen osa kaikkien suoritusten ohjantaa. Reflektion lisäksi voimme tarkastella ongelmanratkaisutaitoja elinikäisen oppimisen edellytyksenä. (Ropo 1999, 96.)

*Itseohjautuvuus on sekä ulkoapäin ohjautuvuuden, että jyrkän omaehtoisuuden vastakohta* (Ahteenmäki- Pelkonen 1999, 169). Mezirowin määrittelemää itseohjautuvuuden merkitystä aikuisopiskelijalle pro gradu – työssään tutkinut Tiina Jutila (2008) toteaa *itseohjautuvuuden* päämääränä olevan yksilön henkilökohtaisen merkitysperspektiivin muutoksen. Mezirowin mukaan itseohjautuvuuden ehto on *dialogiin osallistuminen* (mt.). Todelliseen dialogiin osallistumisen ehto taas Jutilan (2008, 19.) mielestä on `tiedostaminen`. Eli Jutila (mt.) korostaa tällöin oppijan kykyä tarkastella omaa merkitysperspektiiviään ja sen vääristymiä. *Merkitysperspektiivissä* ei siis Jutilan (2008, 18) pohdinnoissa ole kysymys vain siitä, millainen yksilö ihmisenä on tai millainen on hänen tapansa toimia, vaan ennen kaikkea siitä, *miten hän hahmottaa `todellisuuden` ja oman itsensä kokemuksineen tämän todellisuuden osana* (ks. myös Ahteenmäki-Pelkonen 1999, 166).

Transformatiivinen eli uudistavan oppimisen teoria metakognitiivisena epistemologialtaan linkittyy Mezirowin (2009, 93) mukaan sekä tehtäviin orientoituneeseen *instrumentaaliseen* oppimiseen, että *kommunikatiiviseen*, dialogiseen vuorovaikutukseen perustuvaan oppimiseen. Transformatiivinen oppiminen ja kriittinen itsereflektio linkittyvät kaikessa oppimisessa yhteen (mt.). Instrumentaalisessa ja dialogisessa oppimisessa *metagognitiiviseksi elementiksi nousee järkeily*, jolla tarkoitetaan uskomusten uudelleenarviointia sekä merkitysten (merkitysrakenteiden) uudelleen muotoilua (mt.). Poikela ja Vuorinen (2008) viittaavat transformatiivisen oppimisen kohdalla Mezirowin (1991) määrittelyyn oppimisesta, jota ei voi aina ennakoida, koska kyseessä on tutkijoiden mielestä yksilön koko elämänhallintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutos.

*Uudistavaa oppimisteoriaa* voidaan myös hahmottaa rinnastamalla Mezirowin teoreettista ajattelua suomalaisen *ekspansiivisen oppimisen* tutkijan Yrjö Engeströmin ajatuksiin, koska heiltä löytyy paljon perustavanlaatuisesti yhdensuuntaista näkemystä uudistamisen tärkeydestä ja luonteesta: Esimerkiksi reflektion merkityksellisyys ja oppimisen luonteen syklimäisyys. Mezirow painottaa Engeströmiä korostuneemmin *uudistamisen tarvetta yksilön* syvälle sisäistyneessä tavassa toimia tai ajatella; yksilön elämänhistorian aikana jäykiksi muodostuneissa ajatusmalleissa, rutinoitumisessa, automatisoituneissa reaktiotavoissa, kyseenalaistamalla näitä reflektion kautta. Merkitysperspektiivi (tai syvälle sisäistetty, totunnainen tapa ajatella; engl. meaning perspectives/ habits of mind) rakentuu Mezirowin (2009) mukaan ihmisen elämänhistorian kuluessa:

- sosiaalilingvistiikasta kuten *kulttuurisista* säännöistä, sosiaalisista normeista, *kieellisistä* puitteista, tavoista, ideologioista, *uudesta sosiaalistumisesta* (secondary);

- *oppimistyylien valinnasta: aistimusjärjestelmän* (visuaalisen, auditiivisen, kinesteettisen) suosituimmuuden valitsemisesta, *oppimistavan* valinnasta kokonaisuuksien tai yksityiskohtien välillä; suosii *ryhmässä tai yksin* opiskelua; onko konkreettinen vs. abstraktinen ajattelija, jne.

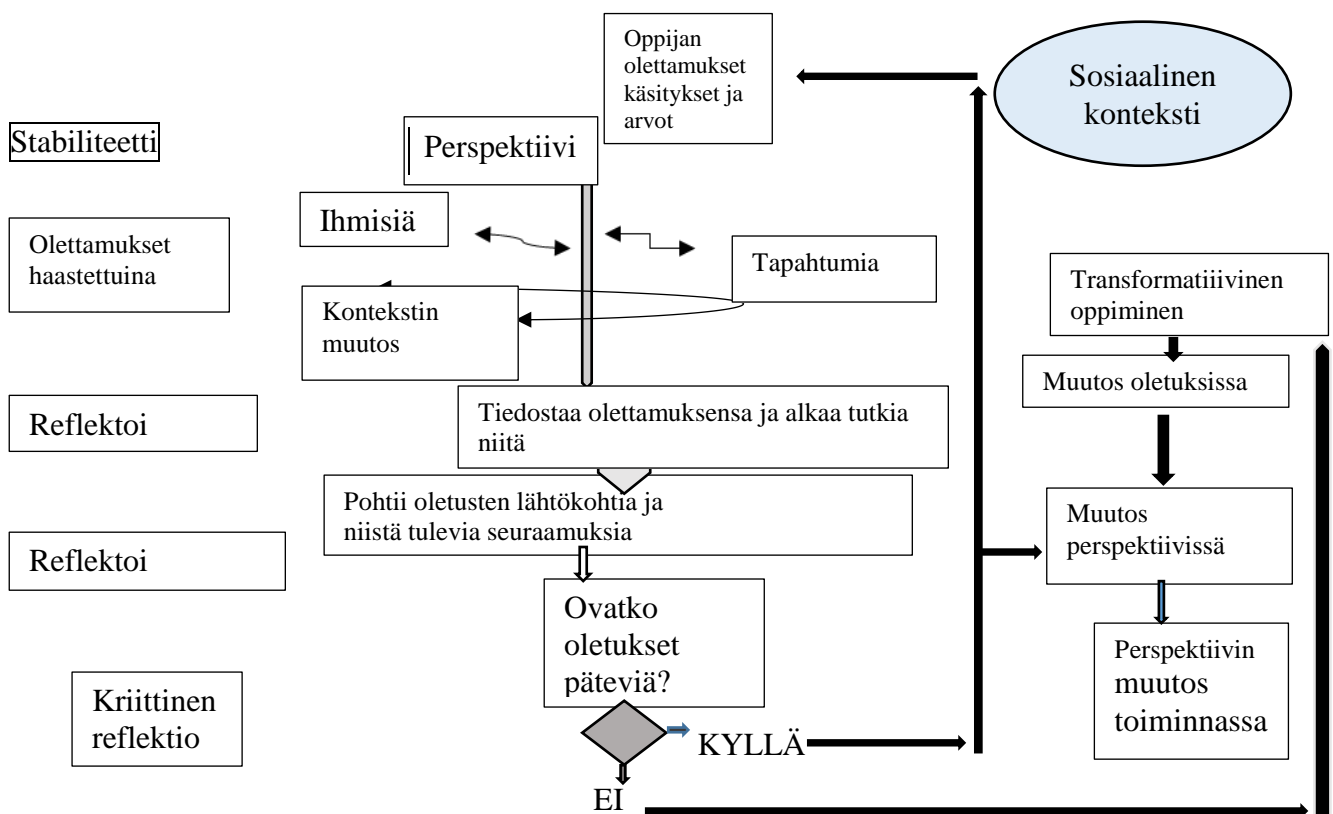
- psykologiasta kuten *identiteettikäsitteestä*, *persoonallisuuden* piirteistä, *kyvyistä*, *taipumuksista*, yksilön tunneperäisestä mallista reagoida tapahtumiin, jne. (Mezirow 2009, 93.)

Mezirowin (mt.) yllä mainittujen kolmen merkitysperspektiivin aihoiden lisäksi löytyy ei tässä mainittuja, kuten esimerkiksi moraalis-eettiset, esteettiset ja terveyteen liittyvät kategoriat. Reflektiivinen oppimisprosessi rakentuu aina aikaisempiin kokemuksiin ja oppimisen tuloksellisuutta kuvaa aivan uudella tavoin jäsenneilty kokemus (Poikela & Vuorinen 2008, 29). Poikela ja Vuorinen (2008) viittaavat Mezirowiin (1981; 1991) todetessaan reflektoinnin olevan *syvällisen oppimisen* edellytyksenä ja että reflektio ei suinkaan tutkijoiden mielestä sulje pois vaan ennemminkin

hyödyntää yksilön kykyä tunnistaa *affektioita, emootioita tai erilaisia tuntemuksiaan, vaikka reflektio etenee kognitiivisilla tasoilla* käsitteiden muodostamiseen, teoreettisempiin kokonaisuuksiin, jne.

### 3.3 Crantonin malli uudistavasta oppimisesta

Uudistavan oppimisen on ymmärrettävästi mallintanut Patricia Cranton (1992). Pohland ja Bova (2000) tuovat uudelleen esiin Crantonin (1992) selkeän mallinnuksen uudistavasta eli transformatiivisesta oppimisesta, erityisesti sen prosessien syklimäisyyden. Crantonin (1992) kuviossa *stabiilia* olemisen muotoa vaihteittain järkytetään reflektion kautta, kyseenalaistetaan ja parhaimmillaan näin saadaan *muutosta aiempiin uskomuksiin* ja urautuneisiin ennakko-oletuksiin eli yksilö on lopulta pakotettu valitsemaan erilaisia oppimismetodeita tai toimintamalleja. Cranton (1992) sijoittaa mallissaan myös sosiaalisen aspektin merkityksellisyyden korostuneesti esille (Pohland ja Bova 2000)



KUVIO 1. Transformatiivinen oppiminen (Cranton 1992 soveltaen Pohland & Bova 2000).

Pohland ja Bova (2000, 145) hyödyntäessään Crantonin (1992) mallinnusta ovat pystyneet kuvaamaan selkeästi uudistavan oppimisen keskeisiä komponentteja sekä sen vaihteittaisuutta. Transformatiivisessa eli *uudistavassa oppimisessa* korostuu itseohjautuvasta oppimisestakin tuttu ja

hyvin keskeinen käsite eli reflektio (Cranton 1992, 109 – 110). *Reflektio* (‘peilaaminen’) seuraa loogisesti eri tasanteita (kuvio 1) alkaen oletuksen *tietoisesta* tarkastelemisesta, *harkitsemisesta*. Aluksi yritetään avata sitä, *mistä lähteistä* oletus on syntynyt päätyen ajatteluketjussa lopulta *oletuksen validiteetin arviointiin*. Ellei harkintamme ole tuloksellista tai se on ollut jo lähtökohdiltaan harhaanjohtavaa, *tulee sitä muuttaa (transform)*. *Oletus (assumptions)*, perspektiivi (perspective), käytös (action on changed perspectives) ja lopulta ihmisen kokonaisuus (fyysispyykinen ja sosiaalinen toimintamalli tai engl. change in self) muuttuvat ja vaihtuvat (Pohland & Bova 2000, 145; Mezirow 2000, 17; Cranton 1992, 147). Uudistuvuus ilmenee yksilön kyvyssä hakea *vaihtoehtoisia toimintatapoja* muuttuneiden ajatusrakenteiden kautta.

Sama ajatus kuin Crantonin (1992) mallinnuksessa (kuvio 1) näkyy esimerkiksi uudistuneessa lukiomatematiikan opetuksessa (vrt. Peura 2016), jolloin matematiikan kokeista suoriutumaton koululainen palautetaan aiempaan vaiheeseen tai ‘askelmalle’. Poikelan (1998, 86) mukaan konstruktivismissa huomioidaan reflektion merkitys oppimisessa, mutta reflektiota tarkastellaan aina hierarkkisesti alisteisessa suhteessa kognition muodostumiselle. Kognitiivisissa tarkasteluissa on syytä erottaa, että ‘kognitivismi’ käsitteellisesti ei ole koulukunta, vaan psykologiaa yhdentävä kehityssuunta, tällöin erityinen painopiste laitetaan ajattelun kehitykselle ja yleensä mielekkyyden hahmottamiselle (Novk & Gowin 1995, VI). Kognitiivista lähestymistapaa ei tule ymmärtää affektiivisuuden vastapoolina, sillä tunteetkin katsotaan ajatteluun kuuluviksi, nykyisin käytetään jopa sellaista käsitettä kuin ‘tunneäly’ (mt.). Poikela (1998, 86) epäilee, että jos oppimisen arviointi tulevaisuudessakin keskittyy voittopuolisesti *tiedon kontrollointiin*, jää oppijan innovatiiviselle, uutta luovalle ajattelulle, vähän liikkumatilaa ja näin opetussuunnitelman vanha ns. metaorientaatio perustuisi edelleen ikivanhaan näkemykseen tiedon *mekaanisen siirron* (tai transmission) tarkoituksperustasta.

Transformatiivisessa oppimisessa arvioinnin tulee aina olla vuorovaikutteista. Peuran (2016) mielestä kokeiden merkittävyys vähenee silloin, kun oppilas arvioi omaa osaamistaan itse ja tehtäviä voidaan ratkoa myös yhteisöllisessä vuoropuhelussa muiden matematiikkaa opettelevien kanssa (Ali-Hokka 2016; Toivola 2015). Martinlaakson lukiomatematiikan opettajan Pekka Peuran vuonna 2009 kehittämässä uuden lähtökohtaisesti sosiokonstruktivistiseen teoriaan rakentuvan opetuskulttuurin muutoksessa on nähtävissä muun muassa Crantonin mallin mukainen syklisyyden ajatus. Tällöin matematiikan oppiminen kuvitellaan metaforisesti *korkeiksi portaikoiksi*, joita jokainen oppilas opettajan tukemana nousee *omaa tahtiaan tai pysähtyy tietyille askelmalle* tavoitteenaan saavuttaa nykyisen opetussuunnitelman edellyttämä osaamisen taso (Ali-Hokka 2016; ks. myös Toivola 2015).

Jyrhämä (ym. 2016, 165) viittaa Manenin (1994) kolmeen periaatteeseen, joista kolmannessa postulaatissa kasvattajaa siis velvoitetaan tulkitsemaan senhetkistä tilannetta ja nuorten omia kokemuksia sekä ymmärtämään se oikea hetki, jolloin nuoren oletetaan olevan kypsä ottamaan itselleen suuremman vastuun osallistumisestaan. Uudistuvan matematiikan opetuksen ”työtapaalikkoon” toivoisi suunnitelmallisesti *liitettävän uudistavan oppimisen ideologiaa*, kuten Jyrhämä (ym. 2016, 182-183) kirjoittaa: ”Aivan keskeistä *opetuksessa on kysymys menetelmistä*”, didaktiikan oppikirjoissa on jo pitkään painotettu olennaisimpana menetelmien monipuolisuutta (mt.). ”*Opetusmenetelmien valinnoilla*” on Jyrhämän tutkijaryhmän mielestä todellista merkitystä, koska niillä voidaan tutkijoiden mukaan ”vaikuttaa opittavan sisällön haastavuuteen”, millä taas on vaikutusta pyrittäessä lisäämään oppijoiden kiinnostuksen intensiteettiä (mt.).

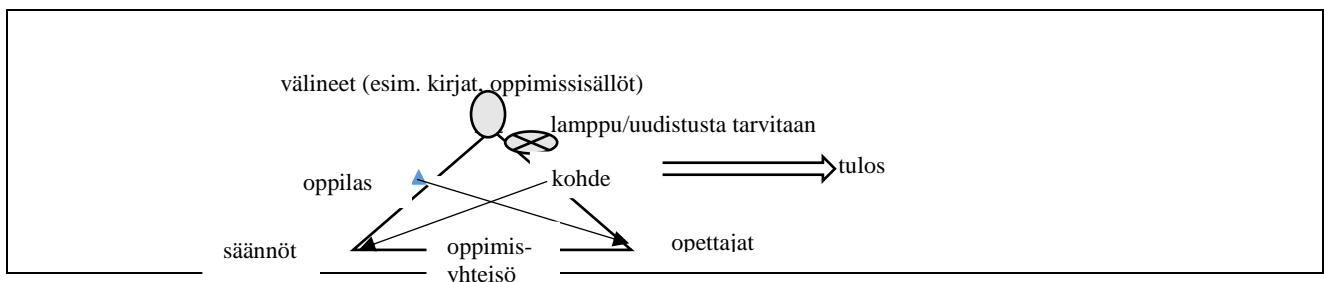
Matematiikka esimerkiksi oppiaineena on selkeästi *konstruktiivista*. Jos aiemmat vaiheet eivät ole hahmottuneet, on vaikea rakentaa uutta tietoa *hataran alkutietämyksen* tai väärinymmärrysten varaan (Malaty 1993, 16, 23). Myös palautuessaan edelliseen syklin vaiheeseen oppilas yhdessä opettajaohjaajan kanssa reflektoi metakognitiivisella tasolla sitä, *miksi hän ei onnistu* matemaattisessa ongelmanratkaisussa tai ei jaksaa viedä loppuun matemaattisen mallin rakentamista (esim. käsitekartan tai oikean strategian puute). Oppijan on ymmärrettävä se, että matematiikan *looginen rakenne* kasvaa aina implikaatioista: ”Jos on ..., niin siitä seuraa ...” (Malaty 1993, 23). Jälkikäteisessä reflektiossa katsotaan takaisin *aiemmin opittuun*, tarvittaessa palataan aiemmalle portaalle. Tällä tavoin voidaan keskittyä *olettamuksiin ongelman sisällöstä* ja sen ratkaisua seuranneeseen *onnistuneeseen* tai täydellisesti *harhaan menneeseen prosessiin* (Mezirow 1998, 23; Mezirow 2006,30).

Uudistava, transformatiivinen oppiminen palauttaa yhä uudelleen yksilölle kysymyksen siitä, *miksi hän toimii niin kuin toimii* – kunnes saadaan murrettua jokin piintynyt ajatusmalli tai totunnainen väärä toiminto. Esimerkiksi matematiikan opetuksessa tulisi kehittää, *ei pelkästään matematiikan ymmärrystä*, vaan myös yleistä *laajempaa ajattelua* (Malaty 1993, 25; Evans & Green 2006; 237, 531). Metakognitio psykologisena terminä kuvaa sitä tiedollista prosessia, jolla ohjataan kognitiivisia strategioita (Mezirow 1998; 2006, 26). Vesa Korhonen (2003, 57) viittaa Schöniin (1983; 1988) todetessaan, että ”toimijan *tarkoituksellinen pysähtyminen pohtimaan* toimintaansa ja kokemuksiaan kuvaa tietoista reflektiota toiminnan ulkopuolella (ns. reflection on action)”. Mezirow (1998) erottaa reflektiivisen toiminnan harkitsevasta toiminnasta viittaamalla Edward Cellin (1984) jaotteluun, jossa *reflektiivinen tulkinta* vaatii aina pysähtymistä, se on *prosessi, jolla oikaisemme päättelymme*

vääristymiä, kun taas *ns. aktiivinen* tulkinta on harkitsevaa, mutta jättää tilaa ennakko-oletuksille ja kapeille *tilannesidonnaisuudesta kumpuaville* käsityksille. Reflektion edellyttämä pysähdys tulee Crantonin (ks. kuvio 1) mallinnuksessa selkeästi esille `tasanteina`, tällöin arvioidaan asioita (oletuksia, oletusten lähtökohtia, tilannekuvaa, ongelman asettelua, toimintatapaa) uudelleen kysymällä: ”*mitä en tee oikein?*” Tällainen *tauko* voi kaikessa lyhydessään käsittää vain vajaan sekunnin päätöksentekoprosessissa (Mezirow 2006, 26, 30).

### 3.4 Ekspansiivinen oppiminen Engeströmin teorian mukaan

Yrjö Engeström (2004, 28-9) *mallintaa kolmenlaista uudistavan, transformatiivisen, oppimisen lajia* toimintajärjestelmiä kuvaavien kolmioiden grafiikan avulla. Engeström etsii kuten Mezirowikin muutosta, vaikkakin hän *määrittelee muutostarpeet* innovaatioina tai kehittämisen, uudistamisen kohtina. Yhteistä Engeströmille ja Mezirowille on siis oppimisen ymmärtäminen syklisenä, vaiheittaisena tapahtumana. Toimintajärjestelmän kolmiokuvio on Engeströmille mallinnuksen väline. Kolmion kärkeen nimetään keino, jonka avulla *tieto välittyy*, se voi olla abstraktimpaa, esimerkiksi jokin toimintakulttuuri, toimintatapa tai ratkaisumalli, se voi olla myös aivan konkreettista kuten dokumentteja tai oppisisältöjä, oppikirja ym. Toimintajärjestelmä on alituisessa muutoksessa, se ei koskaan ole yksittäinen teko, joka päättyy (mt.). Myöskään kohde ei ole sama kuin tavoite (Engeström 2004, 10). *Toimintajärjestelmän mallissa ns. teoriaorientaatio on reflektointia liikettä tekijän, kohteen ja välineen välissä*, eräänlaista pysähtymistä ennen kuin siirrytään kohteesta tulokseen, toisin kuin *ns. onnistumisorientaatio*, jossa pelkästään keskitytään välineisiin. (Engeström 2004, 28.) Engeströmin (2004, 29) ensimmäisenä uudistavan oppimisen lajina on mainittu yhteen komponenttiin rajoittuva, hetkellinen uudistus, jota nimetään oppimisen *ratkaisuinnovaatioksi*, tällöin esimerkiksi *kyseenalaistetaan* vallitseva normi tai väline kuten esimerkiksi oppikirja ym. `Lamppu` symbolisoi innovaatiota eli uudistuksen tarpeen sijaintia.



KUVIO 2. Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen kolmesta toimintajärjestelmän lajista ensimmäinen eli ratkaisuinnovaatio.

Engeström (2004) käyttää *tästä* ekspansiivisesta oppimisen toimintajärjestelmien mallinnuksesta myös *uudistavan oppimisen* nimitystä. On tärkeä huomata tässä kohdassa, että varsinaisen ekspansiivisen *oppimisteorian* Engeström (2004) mallintaa kiteytetysti ns. *syklisenä oppimisympyränä* (jota ei ole tässä opinnäytetyössä). Tutkijat Toiviainen ja Kerosuo (2014, 97) ovat oivallisesti hyödyntäneet Engeströmin (1987) ekspansiivista oppimista mallintavaa syklistä ympyrää todeten oppimisen olevan jatkuvaa liikettä toimintojen välillä, jolloin toimijat ylittävät prosessin aikana monenlaisten tasojen rajoja. Syklisyyden vaiheisuudella tutkijat korostavat sitä, että oppimista tapahtuu monilla toiminnan tasoilla tosin eriaikaisesti (Toiviainen & Kerosuo mt.). Erityisesti Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisympyrän mallinnuksessa korostuu uuden ja vanhan oppiaineen ristiriitatilanne sekä laajempi pyrkimys muuttaa ei vain yksittäistä ongelmaa, vaan ongelman takana vaikuttavia syvälle piintyneitä rakenteita, toimintatapoja jne. Eri kategorioissa parantamista tai uudistamista tarvitsevat kohdat sijaitsevat merkittävällä tavoin syklin eri kohdissa.

Toimintajärjestelmissä korjausta tarvitsevaa kohtaa kuvaa *`lamppu`*, joka voi myöhemmässä vaiheessa myös ilmaista jo saavutettua muutoksen tuomaa innovatiivista läpimurtoa eli uuden ratkaisumallin löytämisen kohtaa (mt.). Toisessa kategoriassa ns. oppimisen *prosessi-innovaatiossa* lamppu sijaitsee *kohteen* ja (oppimisen) *tuloksen välissä*, esimerkiksi silloin kun vieraan kielen sanojen työläs toistaminen (kohde/oppimisprosessi), *ei etene oppimistulokseen*; esimerkiksi sanat eivät, kaikesta oppimiseen käytetystä runsaasta ajasta huolimatta, muistu mieleen täydennysharjoituksia tehdessä (mt.). Prosessi-innovaatio kuvaa kokonaisvaltaisempaa uudistumista, kokonaisen esimerkiksi *oppimisprosessissa* tai oppimistyyliä pitkään piilevästi *vaikuttaneen ongelman havaitsemista* ja *olennaisen tekijän muuttamista*, virheiden korjaamista (Engeström 2004, 30).

*Ongelmat selviävät kompleksisuutensa takia harvoin edellä esitetyn tavoin*; vain yhtä kohdetta muuttamalla, siksi oppimisen *järjestelmäinnovaatio* viimeisenä kuvaa *suurta uudistamispyrkimystä*, monien osatekijöiden yhtäaikaista uudistamista tai parantamista. Lamppu palaa tällöin ns. koko systeemiä kuvaavan kolmion alla, koska tällöin tapahtuu toimintajärjestelmän kaikkien välittävien komponenttien uudistamista. Tällöin ei enää voida puhua *joidenkin osa-alueiden* parantamisesta, *`metmorfoosista`*, samojen osien järjestelystä tosin kokonaan uudella tavalla; vaan kyseessä on totaalinen oppijan koko persoonaa, tapoja, totunnaisuuksia yms. koskettava toimintatapojen ja käytänteiden, ns. *`koko systeemin`* uudistaminen, jota voidaan kutsua myös *emergenssiksi*.



*Emergenssi* ymmärretään aivan erilaisena, uudelleen rakentuneena ominaisuutena (tai toiminnan tasona), ja siksi tulee piirtää uusi kolmio kuvaamaan tätä *uutta toiminnan logiikkaa*. Tällaista edellä esitettyä etenemislogiikkaa on nimetty ekspansiiviseksi oppimiseksi (Engeström 2004, 29-30, Engeström 1987; 1995 mukaan).

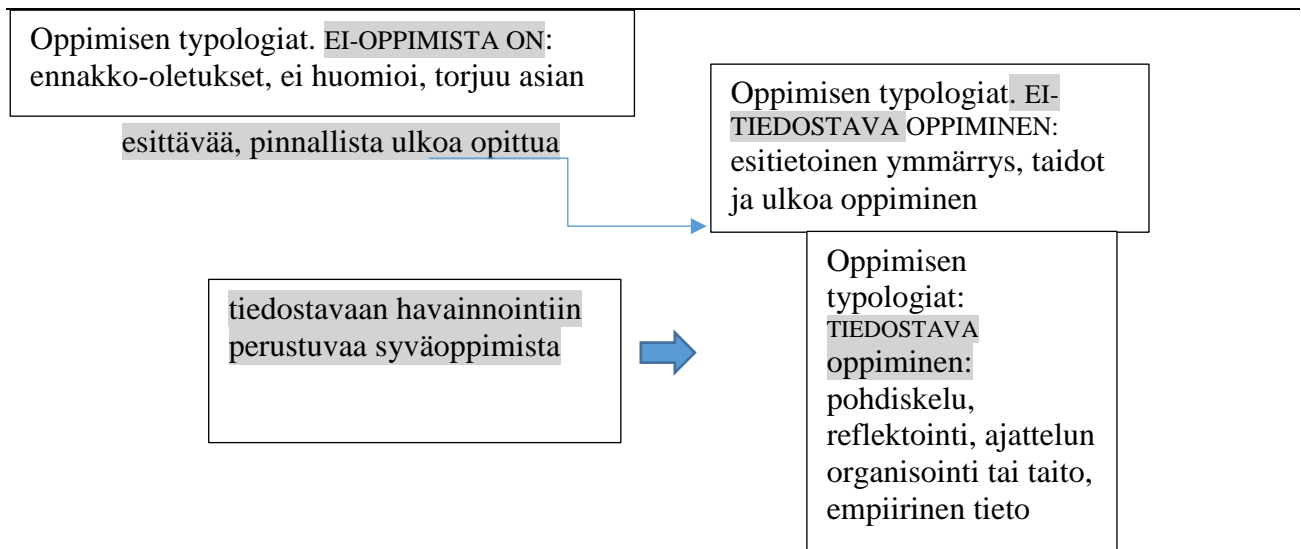
### 3.5 Aikuisen itseohjautuva oppiminen

Marja-Riitta Kotilainen (2015) on tutkinut väitöskirjassaan itseohjautuvuuden tukemista vieraan kielen etäopetuksessa. Kotilainen (2015) toteaa sosiokulttuurista näkökulmaa painottaessaan oppimisessa hyödynnettävän kulttuurin tuottamia välineitä, vallitsevaa käsitysilmapiiriä, sovellettavissa olevaa oppimisympäristömallia ja pedagogisia käytänteitä. Toisaalta itseohjautuvuudesta (”self-study”, ”self-directed learning”, ”autonomous learning”, ja niin edelleen) puhuttaessa syntyy helposti vääränlainen mielikuva yksinäisyyteen erakoitumisesta. Varila (1990, 22) toteaa, ettei itseohjautuva oppiminen merkitse opiskelua yksin eristyneenä. Varila (mt.) jatkaa Knowlesilta (1984) lainaamia ajatuksia siitä, että itseohjautuvakin opiskelija on yhteydessä erilaisiin fasilitaattoreihin, kuten opetusta ohjaavaan opettajaan, opiskelutovereihin, näin itseohjautuvassa opiskelijaryhmässä voi syntyä paljonkin vuorovaikutusta.

Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 168) korostaa, että edes Mezirowin teoria ei hyväksy omaehtoisuutta, jossa yksilö sanelee toiminnan lähtökohdat ja ehdot. Ahteenmäki Pelkonen (mt.) toteaa, että yksilön omat käsitykset voivat olla yhtä lailla vääristyneitä kuin häntä ympäröivän yhteisönkin, eli molempiin on syytä suhtautua tiedostavan kriittisesti ja arvioivasti. Täysin omavarainen huippuopiskelijakin tarvitsee `peilauspintaa` tunnistaakseen omat rajansa. Ståhle & Kuosa (2009) tulkitsevat Maturanan ja Varelan (1992) tutkimustulosta siitä, kuinka ympäristö on autopoieettiselle (erittäin itsenäiselle, itse itseään kannattelevalle) systeemillekin tärkeä viitekehys, ikään kuin negatiivinen peili (point of reference), joka kertoo systeemille sen, ”mitä se ei ole”. Tällä tavoin peilaamalla itseään ympäristöön systeemi luo (ympäristöstä erottuvan) itsensä. (Ståhle & Kuosa 2009, 108.)

Opiskelussa omien rajojen hahmottaminen on olennaisen tärkeää: ympäristö saattaisi esimerkiksi mahdollistaa paljon laajemman rajojen venytyksen ja oman potentiaalin käyttöön oton, kuin mitä yksilö usein ymmärtää. Ahteenmäki-Pelkonen (1999, 166) kirjoittaa itseohjautuvuudesta metforisesti vertauskuvana `vankilalle`, johon oppija sulkeutuu kuin `linnoitukseen` torjuen ulkopuolelle ajatuksistaan kaiken sen, mikä vois ravistella rikki hänen turvalliseksi kokemiaan tottumuksia. Oppijan aikaisemmat piintyneet käsitykset ovat nyt normistandardeina uutta oppimateriaalia valitessa

ja vaihdettaessa, tällöin tämä staattiselle mukavuusalueelle jäykistynyt oppija Ahteenmäki-Pelkosen (1999, 166) mielestä on muuttunut ikään kuin itse itselleen riittäväksi mitaksi — samalla kieltäen itseltään potentiaalisen kasvun mahdollisuuden.



KUVIO 3. Oppimisen typologiat. Erilaisia tapoja, kuinka reagoidaan kokemukseen oppimismielessä. (Jarvis 1999, 150; ks. myös Jarvis 1985, 104.)

Oppiminen on aina kokemuksen muuntamisprosessi. Kaikki kokemukset eivät ole oppimisprosesseja, toteaa Jarvis (1999, 150) ja jatkaa, että vain tiedostavan oppimisen tilanteissa oppimisen lopputulos voi olla uutta luovaa. Ei-tiedostavalle oppimiselle on luonteenomaista, että yksilö sisäistää kulttuurin tietoja, arvoja ym. ja `peilaa` niitä omissa ajatuksissaan ja teoissaan, tällainen oppimisen muoto on mukautuvaa, mutta ei muuttavaa (Jarvis 1999, 125).

### 3.6 Aikuisen oppimisen kognitiiviset strategiat ja lähestymistavat

Pilottitutkimuksen (työväenopistossa syksyllä 2017) keskusteluissa espanjan kieltä kansalaisopistossa opiskelevat vastasivat kysymyksiin ”millainen opiskelija olet” tai ”millaista opiskelustrategiaa käytät” hyvin epämääräisesti. Osa kertoi painottavansa yksittäisten sanojen kertaamista, toinen tarvitsi ehdottomasti koko kirjan tekstin muistin tueksi ja joku keskittyi alleviivaamaan ainoastaan vaikeimmat kielioppikohdat, jne. Uuden oppiaineen valintaan vaikuttaa paljon se, mitä aikuisopiskelija on aikaisemmin oppinut. Sitä, *millaisia käsitteitä, jäsentämistapoja, hahmotusmalleja tai ajatuskarttoja* yksilö on elämänsä varrella oppinut, kutsutaan `skeemaksi`.

Kohdatessaan uusia tilanteita yksilö pyrkii aina löytämään tutuksi tulleen, vanhan `skeeman` ja yrittää näin hahmottaa uuden aineksen vanhan skeeman mukaisesti (Peltonen 1981, 48). Skeemat ovat vaikeasti muutettavissa jälkikäteen.

*Oman oppimisstrategian*, tavoitteen saavuttamiskeinon, valintaan vaikuttavat sellaiset tekijät kuten tiedolliset skeemat, tavoitteet, opittava aineisto ja oppijan ominaispiirteet. Aikuisopiskelijan on hyvä tuntea oppimisstrategian dimensioita kuten `holismi`, jolloin oppija käsittelee opittavaa aineistoa kokonaisuutena ja yrittää luoda siitä kokonaiskuvan tai `merismi`, tällöin *oppija käsittelee asiat perättäisinä* omina kokonaisuuksinaan. Mezirow (1998, 378) kirjoittaa, että uudistavaan oppimiseen sisältyy ajatus siitä, että oppilas saatetaan tietoiseksi siitä, miten hänen merkitysperspektiivinsä on saattanut rajoittaa hänen tapaansa havaita, ajatella, tuntea ja toimia. ”Vaikkei oppimisstrategioitaan enää pystyisikään muuttamaan niiden tiedostaminen helpottaa ymmärtämään sitä kokonaisuutta millainen opiskelijana yksilö oikeastaan on” (Vauras 1991). Kun oppija hyödyntää *atomistista strategiaa* hän keskittyy yksityiskohtiin, kun taas serialistinen strategisti pyrkii jäsentämään asiat *jonkin itselleen sopivan periaatteen* nojalla (kronologinen järjestys ym.), myös transformaatiostrategiaa käyttävä sitoo asiat omiin tietoihinsa muokaten ja analysoiden opittavaa asiaa (Vauras 1991).

*Erilaisissa oppiaineissa on hyötyä erilaisista strategioista*, kuten esimerkiksi *pintasuuntautunut* opiskelija, joka opettelee asioita ulkoa, mikä johtuu asioiden pikkutarkasta opettelutyylistä tai *syväsuuntautunutta* strategiaa käyttävä, joka työstää opittua ja yhdistää uutta tietoa vanhaan tietoon (Vauras 1991). Illeris (2007, 185) toteaa oppimistyylien olevan erittäin yksilöllisiä. Saavuttaakseen hyvän oppimisen tason oppijan tulisi löytää itselleen mielekäs oppimisen tapa tai erilaisia tyylejä, joita hänen tulisi pyrkiä myös ajoittain vaihtamaan tai kehittämään. Oppimistyylejä on luokiteltu monin tavoin, näistä ehkä tunnetuin kategorisointi on johdettu Kolbin (1984) oppimisen mallista (Illeris 2007, 56, 185; Cranton 1992, 40-1)). Tästä mallista on nostettu esille neljä oppimistyyliä: ensimmäisen oppijan vahvuus piilee kyvyssä laajentaa oppimaansa luovalla tavalla (divergent), toisen etu taas on hyödyntää oppimisessaan nopeaa oivalluskykyä ja esimerkiksi kykyä hahmottaa abstrakteja käsitteitä (assimilative) (Illeris 2007, 56-7, 184-5). Kolmantena oppimistyylinä on mainittu ongelman ratkaisuun pyrkivä oppija, joka pyrkii tekemään loogisia, deduktiivisia, johdonmukaisia päättelyitä oppimastaan (convergent) ja neljäntenä on oppija, jonka keinovalikoimassa ymmärrys pohjaa osin luovaan, välittömään intuitiiviseen, vaistomaiseen ajatteluun (accommodative) (mt.). Edellä mainituista oppimistyyleistä johdonmukaista päättelyä

etsivä oppija muistuttaa Peltosen käyttämässä kategoriassa transformoivaa oppimistyyliä. Peltonen (1981, 49) on kuvannut von Wrightin oppimisen strategioihin liittyviä ongelmia nelikenttämallilla.

TAULUKKO 1. Oppimisstrategian toiminnallinen kompleksi (Peltonen 1981, 49; ks. myös Cranton 1992, 24 - 25, 41)

	Holistinen	Meristinen
Transformoiva	Holistinen ^ Transformointi	Meristinen ^ Transformointi
Rekisteröivä	Holistinen ^ Rekisteröivä	Meristinen ^ Rekisteröivä

Edellä mainitut *holistisen* ja *meristisen* strategian henkilöt keskittyvät täysin erilaisiin asioihin, edellinen *kokonaisuuksiin* ja jälkimmäinen *osiin* korostaen yksityiskohtia (mt.). *Transformoivan strategian henkilö organisoi aineistoa, erittelee, etsii syysuhteita* ja liittää siihen omaa tulkintaansa (mt.). *Rekisteröivässä* strategiassa oppija vastaanottaa ja *taltioi aineiston sellaisenaan* palauttaen sen verraten muuttumattomana, todeten ja luetellen asioita (Peltonen 1981, 49; ks. myös Jarvis 1990, 15). Nelikentässä neljää oppimisstrategiaa on yhdistelty neljällä tavalla (ks. taulukko 1). Jopa hyvin myöhäisessäkin formaalin opiskelun vaiheessa saattaa kuitenkin ilmetä, että opiskelija *ei tunnista omia toimintamallejaan*, on mahdollista, että hän ei ole koskaan edes ajatellut reflektoida omia oppimisstrategioitaan tai niiden validiutta (Pehkonen 2007).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA

Tähän tutkimukseen työväenopiston kontekstissa tapahtuvan espanjan kielen aikuisopiskelun kvalitatiiviseksi metodologiseksi tiedonhankinnan strategiaksi on valittu tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tutkimusasetelma voi olla hyvin erilainen riippuen tutkimuksen tutkimuskysymyksistä ja niiden suhteesta tapaukseen, jota tutkitaan. Tutkimusasetelmalla yleensä tarkoitetaan empiirisen aineiston rakennetta; siihen liittyy esimerkiksi tutkimusongelman muotoilu ja aineiston keruutavat. Willig (2001,73) luokittelee tapaustutkimuksen asetelmia erilaisten vastinparien kautta: sisäisesti luontainen asetelma on ennakkoon määritelty olemassa oleva `selkeä tapaus` (esimerkiksi opiskelijaryhmä, joka on kehittänyt omia oppimisstrategioita menestyäkseen). Vastinparin sisäiselle asetelmalle Willig (mt.) löytää instrumentalistisesta asetelmasta, jossa *identifioidaan yleisempää ongelmaa*, kuten esimerkiksi aikuisoppimista, osaamisen tunnetta, menestystä, jne. jossain valitussa tapauksessa. Näistä Willigin luokitteluista jälkimmäiseen tämänkin

tapaustutkimuksen voidaan katsoa kuuluvan. Yin (2014, 187) painottaa, että tapaustutkijalle on merkityksellistä tunnistaa se, millainen luonne tutkimuksella on, koska se vaikuttaa koko tapaustutkimuksen rakenteen perustyyppiin. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää sekä tutkimusasetelmaksi että tutkimusstrategiaksi (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011). Tapaus edustaa aina jotakin yleistä (samankaltaisuutta, kehityskulkuja, joista on löydettävissä yhtäläisyyksiä jne.) silti se mitä tapaus edustaa on tutkijalle ensiarvoista eli on tärkeää selvittää niitä olosuhteita ja ympäristöjä, joista tutkimuskohde ikään kuin on nostettu tapaukseksi (Ronkainen ym. 2011).

#### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää vapaan sivistystyön harrastuspohjaisuuteen perustuvalla oppimiskentällä opiskelevien eri-ikäisten aikuisten näkemyksiä omasta kielten opiskelustaan. Tutkimuksessa on pyritty vastaamaan kahteen asetettuun tutkimuskysymykseen:

- *Millaisia ovat aikuisopiskelijoiden omat näkemykset ja reflektio oppimisestaan ja millaisia erilaisia kieltenopiskelun oppijatyyppejä on mahdollista tunnistaa tämän pohjalta?*
- *Millaisia merkityksiä aikuisopiskelijat ja heidän opettajansa antavat omaehtoisen kieltenopiskelun opetus- ja oppimiskäytänteille ja millaisia tulkintoja toimintajärjestelmän näkökulmasta voidaan esittää kieltenopetuksen uudistamistarpeille?*

Tutkimusotteena tapaustutkimus soveltui hyvin, koska tutkimuksen kohdejoukko oli pieni selkeästi rajattu ja toimintaa lähestyttiin toiminnan luonnollisessa kontekstissa. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että valitaan yksittäinen, selkeästi rajattu tapaus, kuten harrastusluonteinen vieraan kielen aikuisopiskeluryhmä. Tässä tapaustutkimuksessa tapaus muodostui kahdesta espanjaa opiskelevasta ryhmästä ja heidän opettajistaan mukaan lukien vielä neljä muuta espanjan kielen opettajaa. Tutkimuksen kohteena oli espanjan kielen oppimisprosessi. Tapausta tutkitaan ns. luonnollisessa tilassa eli yhteydessä ympäristöönsä, joka kansalaisopiston makrotasolta fokusoituu mikrotason luokkahuonetyöskentelyyn (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 131).

Kvalitatiivinen, empiirinen tapaustutkimus on soveltuva tutkimusstrategiana silloin, kun toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat tutkijoita tai silloin kun määräytyissä tapahtumissa kuten esimerkiksi aikuisopiskelussa mukana olevia halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa vaikuttavia tekijöitä ei voida kontrolloida eikä myöskään vakioda vallitsevia olosuhteita (Syrjälä ym. 1994; Metsämuuronen 2008, 16). Vääjäämättä *tapaustutkimus*, jossa espanjan kielen aikuisopiskelijat voidaan selkeästi

hahmottaa erilliseksi `tapaukseksi`, oli tällä kertaa paras mahdollinen tutkimusote laadullisten menetelmien monimuotoisesta valikoimasta. Eräs erottava tekijä tutkimustraditioissa on suhtautuminen subjektiiviseen kokemukseen ja taustalla vaikuttavaan filosofiseen paradigmaan, tapaan tutkia ihmiselämää. Vaikka *laadullisessa tutkimuksessa* haetaan ihmisten asioille antamia merkityksiä, on suhtautuminen teoreettisiin lähtökohtiin sallivaa ja usein juuri teoriajohteista tutkimusta ovat useat laadullisen tutkimuksen tekijät hyödyntäneet. Robert Stake (2005) painottaa tapaustutkimuksen kohdalla tapauksen ymmärtämistä enemmän kuin sen yleistämistä, jolloin epistemologinen kysymys (mitä ylipäänsä voidaan tietää, kuinka voidaan tietää) kuuluisi Stakea (2005) myötäillen: mitä voimme oppia (tai syvällisemmin ymmärtää) aikuisopiskelijoiden oppimisesta, jota he itse ovat refleктоimassa.

Tämä tutkimus nojautuu teoriakehyksessään elinikäiseen oppimiseen tai oppimisen jatkuvuuteen, uudistavaan oppimiseen sekä reflektiivisyyden käsitteeseen. Ontologisesti voidaan hakea vastausta siihen, millaiseksi aikuisopiskelija ymmärtää itsensä oppijana aikaisempien elämänkaareen tai oppimiseen liittyvien kokemustensa pohjalta ja toisaalta taas reflektoida sitä, millaisena oppilaana aikuinen näyttäytyy kansalaisopiston opettajalle. Tämän tutkimuksen tarkoitus on lähinnä saada aikuisopiskelijoiden oma ääni kuuluviin, kun taas esimerkiksi opetusinstituutioiden näkökulmia on tutkittu ja tuotu julkaistuissa tutkimuksissa esille huomattavasti useammin.

#### 4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tarkoitus on siis selvittää aikuisopiskelijoiden omia näkemyksiä omasta oppimisestaan vapaan sivistystyön non-formaalissa kontekstissa. Tutkimus kohdentuu kahteen espanjan kieltä opiskelemaan aikuisopiskelijoiden ryhmään (toinen hieman pitemmälle edennyt kuin toinen) ja heidän opettajiensa lisäksi neljään muuhun espanjan kielen iltaopetusta antavaan opettajaan Tampereen työväenopistossa.

Tapaustutkimukseen valitaan yleisimmin metodeiksi havainnointi ja haastattelu tai määrällisen tutkimuksen kohdalla strukturoituja kyselyjä. Tässä tapaustutkimuksessa opettajille suoritettiin teemahaastattelu. Vilka pitää (2015, 124.) teemahaastattelua eräänä yleisimmin käytetyistä tutkimushaastattelun muodoista. Teemahaastattelusta käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu (mt.). Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet (mt.). Opettajien kanssa keskeiset teemat liittyivät aikuisoppimiseen, kielen oppimisprosessin vaikeuksiin

ja aikuisopiskelijoihin oppijoina sekä tarjottavaan oppimateriaaliin (ks. liite 1). Opiskelijoille jaetun kyselylomakkeen kysymykset olivat strukturoituja avoimia kysymyksiä (ks. liite 2). Vastaamista rajataan vain vähän avoimien kysymysten kohdalla, koska tällöin tutkimuksessa tavoitellaan Vilkan (2015, 106) mukaan vastaajilta spontaaneja ja autenttisia mielipiteitä. Kyselylomakkeiden asiasisältö oli pyritty hajauttamaan siten, että yhteen kysymykseen tuli sisältyä vain yksi asia (Vilka 2015, 108). Aikuisopiskelijoille laaditussa kyselylomakkeessa pyrittiin vastaavuuteen tutkimussuunnitelmassa esitettyjen tutkimuskysymyksien kanssa (Vilka 2015, 107). Tämä seikka on tärkeä tutkimuksen pätevyyden eli validiteetin kannalta (mt.). Epistemologisesti etsitään vastausta ennen kaikkea yksilön kognitiiviselta, mutta ohessa myös metakognitiiviselta alueelta, joista etenkin jälkimmäiselle olisi ollut *vaikea luoda havainnointiin sopivia indikaattoreita*. Kyselyllä pystyttiin tätä tutkimustehtävää silmällä pitäen saamaan luotettavammin tietoa yksilön ajattelutavoista kuin havainnoimalla.

Kyselylomaketta tulisi pystyä testaamaan ennen varsinaista tutkimuskyselyä, näin saadaan selville, onko kysymykset tutkimuksen kannalta katsottuna ymmärretty oikealla tavalla (Vilka 2015). Kysymyslomakkeen laatiminen tätä laadullista kyselytutkimusta varten on ollut ikään kuin (hermeneuttinen) prosessi itsessään, koska se rakentui osin teoriasta nostetun tiedon ja osin käytännön pilottihaastatteluista ja johtajien haastatteluista saadun tiedon pohjalle. Tämän tapaustutkimuksen aloitus on ollut edestakaisliikettä eteen ja takaisin, missä korostuu tämän tapaustutkimuksen alkuvaiheeseen liittyvä heuristisuus; koska tutkimuskentältä löytyi aivan uusia merkityksiä, näin aiemmin sanottu laajensi tutkimuksen tekijän näkemystä ja kokemusta sekä aiempaa tietämystä. Hermeneuttisen tiedon tavoitteena on lisätä inhimillisen toiminnan ymmärtämistä, esimerkiksi kun halutaan ymmärtää ihmisten oppimiskokemuksia, oppija-identiteetin muodostumista tms. (mt.).

Tässä tutkimuksessa on laadullinen tutkimusote. Metsämuurosen (2006) mukaan laadullinen tutkimus tarkoittaa joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä. Metodinen ote (huomattavasti suuremmalla otoksella: esimerkiksi vertaillen Pirkanmaan kaikissa kansalaisopistoissa espanjan kieltä opiskelevia) olisi voinut olla myös kvantitatiivinen, kuten esimerkiksi Varilan (1990) itseohjautuvuutta käsittelevässä määrällisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteenalan tutkimuksissa erityisesti on käytetty kvantitatiivista mittaamista ajatuksena, että oppiminen tuo aina muutosta yksilössä, jota tietysti voidaan tutkia kvantitatiivisin mittarein, mutta myös kvalitatiivisena muutoksena (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aikuisoppijaa ja hänen opettajaansa pystyy ehkä parhaiten lähestymään metakognitioon linkittyvien tutkimuskysymysten kanssa kvalitatiivisella tutkimusotteella: antamalla oppilaiden itse reflektoida

omaa oppimistaan ja itseään oppijana, opettajien toimiessa ikään kuin asiaan paremmin perehtyneinä `peileinä` tai reflektiivisinä, heijastavina rajapintoina oppilaan ja oppimisen välissä. Opettajien ja aikuisopiskelijoiden *näkemysten yhtenevyyttä kutsutaan reflektiivisessä oppimisessa koherenssiksi*: opettajalla on aina tietty näkemys oppilaiden osaamisesta ja oppilailla itselläänkin on tietty uskomus omasta osaamisestaan — kulkevatko nämä näkemykset yhdensuuntaisina vai ovatko ne ristiriitaisia, on tärkeää esimerkiksi didaktisen toteutuksen kannalta (Ahteenmäki-Pelkonen 1999).

Jotta tutkimuksessa olisi pystytty luomaan kokonaisymmärrystä koko kansalaisopiston kontekstiin, tutkimus aloitettiin johtoryhmän (n=3) henkilöistä. Johtohenkilöiden kanssa käytiin vapaamuotoisia keskusteluja teemojen ympäriltä: mitä keskeisimpiä muutoksia työväenopistolla on menneisyydessä tapahtunut, mitä muutosta sisältyy tähän päivään, mikä tässä päivässä haastaa eniten opiston toiminnassa tai suhteessa yhteiskuntaan ja mitä muutoksia on suunnitteilla tulevaisuudessa.

Haastateltavia espanjan kieltä opettavia opettajia oli 6 (n=6), joista kolme oli äidinkielenään espanjaa puhuvia ja kolme suomenkielistä, puolet opettajista olivat naisia ja puolet miehiä. Opettajien haastattelut ovat koodatut `ope0` eli nollana, jotta opettajat eivät erottuisi henkilöinä pienestä otoksesta; näin on turvattu, ei vain nimettömyys vaan myös mahdollisuus yhdistää mielipiteet ja näkemykset yhteen ja samaan henkilöön. (Eskola & Vastamäki 2007, 40). Anonymiteettisuojaan mahdollistaminen on tutkimuksen kannalta ongelmallista etenkin pienissä yksiköissä, joissa kaikki tuntevat toisensa ja osittain toistensa tavan ajatella asioista. Kahdelle haastatteluihin osallistuneiden opettajien ryhmälle oli jaettu puolistrukturoidut kyselylomakkeet (yhteensä n=20) opettajien (antoivat ystävällisen tukensa tutkimukselle) toimesta liittyen poikkeuksellisen myöhäisiin opetusaikoihin. Tutkimuskysymysten jakamisen ja keräämisen suhteen *opettajien apu* oli jälleen tarpeen, koska he tunsivat opiskelijansa ja he myös pystyivät antamaan opiskelijoille vastausohjeet sekä puhumaan myönteisesti tutkimuksen puolesta, välittämään tutkimuksen tekijän yhteystiedot sekä kertomaan tutkimuksen tarkoituksesta. Kaikki tämä yhteistyö opettajien kanssa mahdollisesti lisäsi opiskelijoiden vastaushalukkuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Vastaajat (n=20) valikoituivat kahdesta eri espanjan kielen opiskelijaryhmästä, millä voitiin lisätä tutkittavan kohteen edustavuutta perusjoukon suhteen sekä eliminoida tulosten vinoumaa siihen suuntaan, että yhden opettajan opetusmetodi, hyvänä sellaisena, aiheuttaisi yksistään oppilaiden myönteiset asenteet oppimisen suhteen, kuitenkin tutkimuksessa oli tarkoitus keskittyä oppilaiden omien oppimisstrategioiden merkitykseen (Metsämuuronen 2008, 126). Eroavuutta kahden ryhmän vastauksien välille ei tuonut sekään seikka, että toista ryhmää opetti naisopettaja ja toista



miesopettaja; toisen ryhmän opettaja oli syntyperäisesti espanjan kieltä puhuva ja toinen syntyperäisesti suomenkielinen. Tulostavastauksissa kumpienkin ryhmien tyytyväisyys ilmeni yllättävän yhdenmukaisena, opettajia pidettiin erittäin tärkeinä ja opettajan roolia kunnioitettiin. Koska ryhmissä oli niin voimakas homogeenisuus, oli ryhmien vastausten satunnainen järjesteleminen oikeutettua.

Myöhemmin analyysivaiheessa aikuisopiskelijoiden (lyhenne ”opl”) vastauskaavakkeet koodattiin numeroilla yhdestä kahteenkymmeneen: opl1-opl20. Kaavakkeet sekoitettiin ryhmien välillä satunnaisesti: eli kronologisesti numeroidut opl1 ja opl2 opl3 opl4 jne. eivät siis välttämättä kuulu samaan ryhmään. Luotettavuuden lisäämiseksi oli tutkijan yhteystiedot informoitu myös kirjallisesti kyselylomakkeissa ja tutkijan tiedot pysyivät saatavilla opettajahuoneesta vielä pari kuukautta tutkimuksen jälkeenkin. *Opettajien teemahaastatteluissa* keskustelujen sisällöllisenä runkona käytettiin opettajille aiemmin jaettuja viittä teemaa, jotka sisällöllisesti oleellisilta osin vastasivat opiskelijoille kohdennettuja kysymyksiä: miten opettajat näkivät aikuisopiskelijan, aikuisoppijan oppimisen, oppimateriaalin. Haastattelurungon jakamista etukäteen pidettiin hyvänä poikkeuksellisen kireän aikataulun ja myöhäisten opetusaikojen takia.

*Opettajilla* on hyvin keskeinen, integroiva rooli, myös aikuisopiskelussa, jossa muutoin painottuvat *voimakas opiskelijan itseohjautuvuus ja autonomia*. Vaikka kansalaisopistossa ei ole numeerista arviointia eikä opettaja näin myöskään saa numeerista palautetta oppilaiden osaamisesta, hänen usein kokemuksen tuoma oikeaan osunut näkemyksensä auttaa häntä hahmottamaan opiskelijoiden keskimääräistä osaamisen tasoa ja näin estää häntä laatimasta tasollisesti liian vaativia tunteja tai ylimitoittamasta opiskelijoiden omaehtoista harjoittelua (Ahteenmäki-Pelkonen 1999).

Tämä tapaustutkimus oli ajallisesti suunniteltu suoritettavaksi syyslukukaudella Tampereen työväenopistossa, kansalaisopistossa (tai ”Sampolassa” opistolaisten kesken), mitä nimitystä kulloinkin haluttaneen käyttää. Tutkimuksen alkuperäiseksi ajankohdaksi oli valittu syyslukukausi 5.9.2017 - 19.11.2017 (poissaolojen yms. takia joitain haastatteluja on kuitenkin tehty vielä helmikuussa 2018). Tutkimus aloitettiin pilottihaastatteluin. Koska opiston tarjonta on laaja, valikoitui tähän tutkimusjoukkoon romaanisista kielistä ainoastaan espanjan kielen opiskelijat. Tutkimuksen aikataulutus oli suunniteltu suhteellisen tiukaksi, joten oli alusta alkaen selvää, että jatkoaika tulisi olemaan tarpeen myös opiskelijoiden joululomasta 27.11.2017 -17.1.2018 johtuen.

Laadullisen kyselylomakkeen laadinnassa lähdettiin liikkeelle minimalistisesti ns. Herbartin (1957) vanhasta didaktisesta kolmiosta: oppikirja, opiskelija ja opettaja (Siljander 2000, 25; ks. myös Jyrhämä et al. 2016, 164). Koska aikuisopiskelija on tämän tutkimuksen keskiössä, hän itse arvioi omaa oppimistaan: Laadullisen kyselylomakkeen kategoriat liittyivät oman oppimisen reflektointiin, omien oppimistapojen ja niiden mahdollisten muutostarpeiden pohdintaan, lisäksi kysymyksillä haettiin aikuisopiskelijoiden oman oppimispersoonallisuuden, omien oppimistavoitteiden ja käytettävien oppisisältöjen eli lähinnä oppikirjan reflektiivistä pohdintaa. Opiskelijoille jaetussa kyselylomakkeessa kahdeksan puolistrukturoidun kysymyksen avulla pyrittiin vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin (ks. liite 2).

#### 4.3 Tutkimuskohteena kansalais- ja työväenopistojen kieltenopetus ja sen uudistamistarpeet

Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu pyrkimys luoda yleiskuva laajemmasta kontekstista kuin vain aikuisopiskelijoiden luokkahuoneissa tapahtuvasta opiskelusta. Organisaation dokumenteista, toimintakertomuksista ja johtajiston haastattelusta oli tutkimuksen tekemiselle suuri etu. Toimintakulttuurin hahmottamiseksi on tarkasteltava vallitsevan yhteisön rakenteita eli koko työväenopiston organisaatiota ja sen ilmapiiriä (Koskinen 2005, 79). Organisaation ilmapiiri rakentuu yhteiselle normistolle ja jaetuille kulttuurikäsitteille (mt.). Yksilötasolla opiskelijoiden omaksumat arvot osaltaan heijastavat ympäröivän yhteisön toimintakulttuuria (Koskinen 2005, 80).

Johtoryhmän henkilöiden haastatteluista tuli yhtenevästi esille tämän päivän kansalaisopistoa keskeisesti leimaavat piirteet, kuten esimerkiksi osallisuus, yhdessä tekeminen, kansainvälisyys, jne. Vapaan sivistystyön toisen asteen koulutusta tarjoavista kansanopistoista kirjoittava Koskinen (2005, 93) kiteyttää samalla myös tämän tutkimuksen haastatteluissa esille nostettuja asioita siitä, että kansainvälisyys on avannut aivan tavallisille yksilöille vuorovaikutusmahdollisuuksia. Kulttuurihistoriallisella janalla vapaan sivistystyön kansanopistoaatteen ideoineen tanskalaisen Grundtvigin (1839) pohjoismaisesta yhteistyön ideasta on edetty yhä laajenevaan eurooppalaisen identiteetin näkemykseen, millä taas on ollut vaikutusta työväenopiston toimintatapoihin ja suuntaviivoihin. Johtoryhmän jäsenet toivat haastatteluissa esille Euroopan unioniin kuulumisen myötä kasvaneen vieraiden kielten kurssien kysynnän. Eri ikäluokat hyödyntävät eri tavoin vieraiden kielten opiskelua: ammattikorkeakoulun opiskelijat täydentävät portfoliotaan osoittaakseen vieraan kielen oppimistaan, työkomennuksilla olevat henkilöt ovat halunneet tutustua paremmin vieraaseen

kulttuuriin ja monet haluavat matkustellessaan oppia tuntemaan tšekiläistä kulttuuria puhumalla paikallisen väestön kanssa.

Opiskelijoiden täysi-ikäisten ikäjakauma on ollut melko tasainen. Eläkeläisten ja työttömien määrä on jatkanut nousuaan vuoden 2014 jälkeen. Myös erittäin iäkkäitä opiskelijoita löytyy, esimerkiksi vuonna 2015 työväenopistossa oli yhteensä 119 yli 81-vuotiasta opiskelijaa. Kansalaisopistojen opiskelijat ovat perinteisesti olleet naisia. (Työväenopiston toimintakertomus 2015.) Opiskelijatilasto ikäryhmittäin vuodelta 2014 on suhteelliselta jakaumaltaan relevantti kuvaamaan myös vuosia 2015 ja 2016 sekä 2017. Vuoden 2014 tilastossa työikäisten osuus oli yli 60 prosenttia. Ikärakenne työväenopiston toimintakertomuksessa vuodelta 2015 painottuu enemmän ikävuosiin 61-70-vuotiaat. Seuraavaksi suurimpina ryhminä melkein rinnakkaisin luvuin olivat edustettuina myös 31-40-vuotiaat sekä 51-60-vuotiaat; vähäisempi, mutta silti tilastollisesti huomattava osuus oli myös 41-50-vuotiailla, eli hajonta ikäryhmien välillä on merkittävä. Keskiarvo on karkeasti arvioitavissa 45-55-vuotiaiden kohdalle. Näihin suhteellisiin jakaumiin ei viime vuosina ole tullut merkittävää muutosta. Tamperelaisista työttömistä opiskelijoista 49.4 %: ia sai Opetushallituksen rahoituksella myönnetyn alennuksen syyslukukaudelle 2014. Opetushallitus myönsi vuonna 2014 opintosetelityyppistä avustusta käytettäväksi aliedustettujen ryhmien (maahanmuuttajien, senioreiden, työttömien ja oppimisvaikeuksia kokevien henkilöiden) tukemiseen (työväenopiston toimintakertomus 2014). Suhteutettuina (hallinnon henkilöstön mukaan) osuuksina edellä mainitut toimintakertomuksen tilastolliset elementit löytyvät pääpiirteiltään melko yhdenmukaisina vuoden 2017 tilastoinnissa (päivitettyä tilastoa ei vielä tutkimuksen kirjaamisen vaiheessa ollut saatavilla).

TAULUKKO 2. Opiskelijatilasto 2014 ikäryhmittäin (työväenopiston toimintakertomus 2014)

Ikäryhmittäin	opiskelijamäärä	suhteellinen osuus	
21-25 -vuotiaat	885	5.51%	<b>summana</b>
26-30 -vuotiaat	1435	8.94%	14.45%
31-35-vuotiaat	1575	9.81%	24.36%
36-40 -vuotiaat	1278	7.96%	32.32%
41-45 -vuotiaat	1049	6.53%	38.85%
46-50 -vuotiaat	1304	8.12%	46.97%
51-55 -vuotiaat	1459	9.09%	56.06%
56-60 -vuotiaat	1322	8.23%	64.29%

Työväenopiston tarjoamaa koulutusta hyödyntävät kaikenikäiset, hyvin erilaisesta oppimistausta tulevat henkilöt. Taulukossa 3 on kuitenkin huomattavissa perusastekoulutettujen aliedustus, johon

voi löytyä useita syitä. Yksi selittäviä tekijöitä saattaisi olla se, että lyhyen koulutuskaaren aikana ei ole opittu riittävästi oppimisessa tarvittavia valmiuksia.

TAULUKKO 3. Työväenopiston toimintakertomuksen tunnuslukuja opiskelijarakenteesta

<b>opiskelijat</b>	2013	2014	2015	2016
lukumäärä	16 355	16 057	15 271	15236
miesten osuus	24.6 %	24.4 %	23.7 %	23.8 %
korkeakoulututkinto	39.1 %	40.8 %	41.1 %	42 %
perusastekoulutus	9.9 %	9.5 %	8.6 %	8.5 %
toisen asteen koulutus	39.5 %	38.6 %	39.2 %	38 %

Miesten osuus on noin neljännes koko opiskelijamäärästä. Miesten vähäisempi osallistuminen esimerkiksi vieraiden kielten opetukseen saattaa heijastella yhteiskunnassa edelleen piileviä sukupuolittuneita asenteita. Tässä tapaustutkimuksessa haastateltujen opettajien mielestä harvalukuiset espanjaa opiskelevat miehet ovat usein naisia tunnollisempia opiskelijoina. Tampereen seudun työväenopisto on luokkaopetukseen keskittyvä oppilaitos. Oppilaitoksen henkilöstö seuraa ajan ja yhteiskunnan muutoksia ja omaksuu jatkuvasti ideoita myös formaalin koulutuksen puolella tapahtuvista muutoksista: ”oppivan organisaation ei tarvitse keksiä pyörää itse.” (Toimintakertomus 2013, 5-6.) Eräitä työväenopiston kiteytettyjä arvoja ovat saavutettavuus ja avoimuus. (Toimintakertomus 2015, 4.) Vaikka tämä tapaustutkimus ei perehdy koulutusorganisaation makrotason kysymyksiin, esimerkiksi Bronin (2005) käsitteellistä jakoa makro-, meso-, mikrotasoihin käyttäen, on tässä kohtia silti syytä tuoda esille joitain työväenopiston tunnuslukuja liittyen organisaation monipuoliseen henkilöstöön. Esimerkiksi vuonna 2015 opistolla toimineiden määräaikaisten tuntityöntekijöiden lukumäärä oli 370 henkilöä ja *opetustuntimäärä korkeat* 42.308 tuntia

#### 4.4 Sisällönanalyysi ja sen soveltaminen analyysimenetelmänä

Tapaustutkimusanalyysi ei pyri yleistettävyyteen kuten esimerkiksi määrällisen tutkimuksen survey-kyselyt, mutta kylläkin tulkitsemaan sellaisella syvällisellä tavalla, että tuloksilla mahdollisesti voitaisiin osoittaa olevan laajempaa sosiokulttuurista merkitystä (Tuomi & Sarajarvi 2018). Yksittäisen tapauksen kohteen avulla, kuten työväenopistossa yhden vieraan kielen oppimisprosessin kautta, voidaan mallintaa oppimisen syklistä tai luoda uusia käsiterakenteita. Tapaustutkimuksessa voidaan vastata tutkimuksen aikana esille nousseisiin kysymyksiin, yrittää löytää rakenteiden takaa, ajattelumalleista, kulttuurin syvään juurtuneista traditioista, uskomuksista,

ilmiöön perehtyneistä teorioista ym. selittävää yhtälöä explanatory eli `miten` tai `miksi` eikä pelkästään tyytyä kuvaavaan tutkimukseen explorative eli `mitä` (Willig 2001, 73).

Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan sisältöä sanallisesti. Analyysiyksikkö voi olla lausuma, ajatuskokonaisuus yms. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ryhmiteltiin (klusteroitiin) alkuperäisaineistoa etsimällä aineistoista argumenttien samankaltaisuuksia ja asiayhteyksiä kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan ensisijaisesti aineistosta.

TAULUKKO 4. Esimerkki tämän tapaustutkimuksen aineistolähtöisen analysoinnin tuloksen abstrahoinnista.

Alkuperäisilmaus	Alkuperäisestä pelkistetty ilmaus/kuvaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
”kuunteleminen vaikeaa ja kielioppi” ”on hauskaa, sopii minulle” ”teen tunnepohjalta	kuuntelu, kieliopin jäsentäminen hahmottuvat työläämmiin, luova ote, sosiaalisuuden merkitys suuri	induktiivinen ote, hahmottaminen hankalaa; huomio fokusoituu moniin asioihin samanaikaisesti	hajauttaa oppimistaan	heikon egorajapinnan oppijatyypin

Tässä työväenopistolla espanjan kielen opiskelijoille tehdyssä tapaustutkimuksessa on analyysivaiheessa käytetty myös teoriaohjaavaa analyysimenetelmää. Myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan ensisijaisesti aineistosta, sillä analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan kuten teorialähtöisessä tutkimusanalyysissä, tosin aikaisemman tiedon merkitys tämänkin tapaustutkimuksen analysoinnissa on ollut olennainen, sen ohjatessa ja tukiessa analyysin rakentamista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan valmiina, alaluokitukset liitetään lopuksi johonkin teoriaosuudessa valittuun teoriaan, kuten tässä tutkimuksessa laajenevan oppimisen toimintajärjestelmämallinnuksiin (mt.). Valmiina käytettyjä käsitteitä oli nostettu eri teoriapohjalta: innovaatio, uudistaminen, muutos, transformaatio, reflektio, oppimisprosessi, työmuisti, lähikehityksen vyöhyke, kognitiiviset ja metakognitiiviset toiminnot jne. Teoriaohjaavan tapaustutkimuksen analyysissä löytyy rakenteellista yhtäläisyyttä aineistolähtöiselle analyysille, tällöin teoriaa sidotaan analyysin loppuvaihetta hahmotettaessa pääkategorioihin (mt.). Analyysi kuvaa sitä linkkiä mikä tuloksien, esimerkiksi sitaateissa ilmaistun evidenssin, ja loppupäätelmien välillä on (Yin 2014, 169).

TAULUKKO 5. Esimerkki tutkimustulosten analyysivaiheen tiivistämisestä teoreettiselle tasolle.

Alkuperäisilmaus	Alkuperäisestä pelkistetty ilmaus/kuvaus	Alaluokka	Yläluokka	Yläluokka sidotaan teoriaan
”kirja on runko” ”kirja jäsentää” ”kirja on koulumainen” ”kirjassa on joitain sellaisia elävän elämän dialogeja” ”pitkäväteinen”	kirja jäsentää opiskelua, ei mielenkiintoinen sisällöllisesti, koulumainen,	Kirja systematisoi ja tympäännyttää eikä sitä riittävästi hyödynnetä, tekstit osin pinnallisia	Kirja on välttämätön, puiseva, tämän päivän elävästä elämästä vieraantunut	Ratkaisuinnovaatio: kirja (välittävänä tekijänä) ei tue oppimisprosessia tarpeeksi

Tutkittava ilmiö määritellään siis jo tunnetun mukaisesti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kuitenkin aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin. Teoriaohjaavalla ja teorialähtöisellä analyysillä on tunnistettavissa selkeä ero, näistä jälkimmäistä käytetään useimmiten luonnontieteissä, tällöin nojataan erittäin tiukasti johonkin teoriaan tai auktoriteetin esittämään ajatteluun (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Teoriaohjaavan tutkimuksen aineisto voidaan kerätä erittäin vapaasti. Vaikka aikaisemmalla tiedolla on kautta koko empiirisen tutkimuksen ja etenkin analyysivaiheessa huomattava vaikutus, ei sen merkitys ole teoriaa testaavaa kuten määrällisissä tutkimuksissa, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukovaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusaineisto tiivistetään lopulta kokonaisuudeksi eli abstrahoidaan niin että se vastaa asetettuihin tutkimustehtäviin, näin voidaan myös irrottaa henkilöiden argumentit tai lausumat teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2008, 48). *Teoriajohteisessa aineiston analyysivaiheessa* edettiin tässä tutkimuksessa aluksi alkuperäisaineistosta kerätyn evidenssin kuten vastaajien autenttisten lausumien ja esittämien näkemysten jne. varassa, mutta analyysin loppuvaiheessa haettiin analyysille rakenteellista tukea viitekehyksen teoriaohjauksesta eli tässä Engeströmin (2004) toimintajärjestelmämallista. Tässä tutkimuksessa siis tukeuduttiin teoriaohjaavassa analyysivaiheessa hyvin vahvasti ekspansiivisen oppimisen paradigmaan. Toimintajärjestelmien mallinnuksen mukaisesti on kategorisoitu innovaatioita, kreatiivisuutta tai uudistamista tarvitsevia kohtia. Tämä tapaustutkimus hyödynsi viitekehyksessä teoreettisesti avattuja ja kuvattuja ekspansiivisen oppimisen toimintajärjestelmien mallinnuksia samoin kuin paria muuta uudistavaa oppimista koskevia teorioita ja mallinnuksia. Tämä tapaustutkimus on näin edennyt teoreettisen viitekehyksen ohjaamana ja sen mukaan on myös määritelty käsitteitä. Kiteyttäen tässä tapaustutkimuksen analyysivaiheessa on siis kyse siitä, että aineiston analyysia ohjaa jo aiemmin tiedetyt teoriat ja teoreettiset, tunnetut mallinnukset (Tuomi ja Sarajärvi 2018). *Johtopäätösosiossa* palataan yleiselle tasolle, jossa kerättyjä tuloksia tarkastellaan aiempien tutkimusten, tietojen ja teorioiden valossa, tämä lisää luotettavuutta, koska lukija saa

ymmärrettävän kuvan siitä, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186).

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tapaustutkimukselle on tyypillistä se, että tutkittavasta tapauksesta kootaan monipuolisesti ja monella eri tavoin tietoa. Tässä tapaustutkimuksessa on pyritty ymmärtämään ilmiötä, eli tässä tutkimuksessa siis aikuisopiskelua, entistä syvällisemmin (Metsämuuronen 2008, 17). Tutkimuksen tiedon intressi tässä tapaustutkimuksessa lähenee sekä hermeneuttista että uudistavaa tiedon intressiä kyseenalaistaessaan tavanomaisia totunnaisuuksia ja käytänteitä (Heikkilä 2015, 216). Vaikka tässä tapaustutkimuksessa tutkimuskohde, aikuisen oppiminen, pyritään kuvaamaan selkeästi, on tämä tutkimus silti luonteeltaan pääosin tulkitsevaa, koska teorialietoa hyödyntäen pyritään ymmärtämään oppimisen kannalta olennaisia tekijöitä.

### 5.1 Omaehtoisen kielenopiskelun toimintajärjestelmätarkastelua

Siitä, mitä omaehtoisella oppimisella tarkoitetaan, Korhonen (2003, 184) kirjoittaa selventävästi: ”omaehtoisesti toimiva oppija tunnistaa oppimiseensa liittyviä tekijöitä, säätelee aktiivisesti oppimistaan itse, toimii itseohjatusti, rakentaa merkityksiä itse ja arvioi itse omaa edistymistään.” (Korhonen 2003, 184.) Ymmärrettäväksi asian tekee Korhosen (mt.) käyttämä dikotomia siitä, mitä vastaavasti olisi ulkoisen säätelyn käyttäminen. ”Ulkoisen oppimisen säätely”, Korhosen (2003, 184.) mukaan, ”viittaa oppijan oppimistoiminnan säätelyyn enemmän oppimisympäristön ehdoilla.”

Cranton hyödyntää Knowlesin aikuisoppimisen `andragogisen` käsitettä viitatessaan Knowlesin itseohjautuvan oppimisen jäsentelyyn: oppija osaa asettaa tavoitteet, muotoilla omalle oppimiselleen suunnitelman ja kehittää oppimistavat ja strategiat siitä, kuinka saavuttaa asetetut tavoitteet sekä pystyy esittämään riittävästi evidenssiä itsearvioinnin tueksi (Cranton 1992, 49; Knowlesin 1980 mukaan). Cranton (1992, 109) kuvaa itseohjautuvaa oppimista (self-directed learning) sekä oppimistulokseksi että oppimisprosessiksi. Itseohjautuvuutta prosessina tarkasteleva Cranton (1992, 110) erottaa eri syklejä todeten uudelleen *orientoitumisen muuttuvan* oppimisessa pakolliseksi mitä leveämmäksi kuilu oppimiseen kohdistuvien *odotusten ja todellisten oppimiskokemusten välille*

muodostuu. Engeström (2009, 57) on ekspansiivista oppimista ja toimintajärjestelmiä mallintaessaan todennut, että jonkin toimintajärjestelmän omaksuessa uusia elementtejä ulkopuolelta, esimerkiksi uutta tietoa tai vieraan kielen uusia kielioppirakenteita, syntyy vääjäämättä ristiriita (mikä ei siis vielä ole konflikti): syntyy jännite vanhan ja uuden tiedon välille.

Analogisesti voisi ajatella makrotasolla vanhojen oppimisrakenteiden väistymistä uusien oppimiskäytänteiden tieltä (vanhat kouluajat, 1960- tai 70-luvun suomalaisissa oppimisympäristöissä, eroavat esimerkiksi valtavasti jäykiltä opetuskäytänteiltään 2000-luvun postmodernistisesta relativismista). On siis tapahtunut vanhojen oppimiskäytänteiden ja *totunnaisuuksien yhteentörmäystä* uuden tiedon ja uudenlaisten oppimisympäristöjen kanssa, mikä taas on vaatinut ja tulee tulevaisuudessakin edellyttämään vanhemmalta sukupolvelta uutta sopeutumista. Tällöin *syntyvät ristiriidat* kehkeytyvät kokonaiseksi *muutosten ketjuksi* (mt.). Tätä muutossykliä Engeströmin (2009) nimittää ekspansiiviseksi transformaatioksi koko toimintajärjestelmässä. *Transformaatioissa*, muutosten ketjussa, ravistellaan siis totunnaisia toimintamalleja, mikä kuitenkin samalla edellyttää *toiminnan perimmäisen motiivin uudistamista*, jotta muodostuisi radikaalisti parempi mahdollisuuksien horisontti tulevaisuudessa (Engeström 2009, 57; Pohland&Pova 2000, 145; Cranton 1992, 110). Korhonen (2003) kiteyttää selkeästi transformatiivisen oppimisen vaiheittaisuutta korostaen kriittisen reflektion merkityksellisyyttä, tällöin Korhonen (mt.) painottaa sitä, että ”aiemman *tietämyksen rekonstruktio* tapahtuu lopulta transformaation vaiheessa: kuinka asiat voidaan tehdä tai *ymmärtää toisin?*” Vaiheet pitävät *sisällään kriittisen reflektion* idean, jossa tavoitteena on, että oppimiskokemusten reflektion tuloksena omat käsitykset, asenteet ja uskomukset toiminnan ja ajattelun taustalla asetetaan *oppimisympäristön dialogissa* testattavaksi, ja *muokataan uudelleen* vastaamaan paremmin reaalimaailman asiayhteyksiä.” (Korhonen 2003, 56; ks. myös Brookfield 1990.)

#### 5.1.1 Ratkaisuinnovaation tarve

Ristiriidat ovat uudistavan ekspansiivisen *oppimisen muutoksen voiman lähde* eivätkä kielteisiä tai torjuttavia (Engeström 2004, 63). Alettaessa *kyseenalaistamaan* omaa oppimisprosessia pystytään nostamaan esille mahdolliset *ristiriidat*, jotka ovat saattaneet ilmetä jo pitkään *oppimishäiriöinä*, epäonnistumisina ja *tyytymättömyyden aiheina*, kuten esimerkiksi tunteena, että mikään opitusta ei jää mieleen tai että oppikirjan kanssa ei huvittaisi työskennellä tai teknisten taitojen (esimerkiksi kieliopin, sanaston jne.) siirtäminen harjoitustehtävien kontekstiin vie *kohtuuttoman paljon aikaa* ja



energiaa (Engeström 2004, 62). Prosessi -innovaatio *edellyttää* tekijän huomion *siirtymistä pelkästä oppimistuloksesta oppimisen mahdollistavaan prosessiin, kun taas ratkaisuinnovaatiossa huomio siirtyi oppimisen mahdollistavaan välineeseen* eli esimerkiksi oppikirjaan, sen sisältöihin ja siinä erityisesti esiintyviin kieliopillisiin rakenteisiin, kuten esimerkiksi sanajärjestykseen, substantiivien taivutusluokkiin ja verbien taivutuksiin, jne. (mt.).

Kielen opetuksen mielekkyys rakennetaan ensisijaisesti sisällöllisesti mielekkäiden materiaalien, tehtävien, oppimisprosessien ja oppimisympäristöjen varaan (Kohonen 1998, 34.). Siihen, miten mielekkäänä *oppijat kokivat* oppimateriaalin, tuli hyvin ristiriitaisia vastauksia, tosin *kaikki opettajat mukaan lukien* pitivät kirjaa ehdottoman tärkeänä opetusrunkona, jonka varaan jäsennettiin koko opetusaines:

*"Oppikirja on oppimisen runko" opl16*

*"Oppikirja on selkäranka, jonka lisäksi hyvä käyttää erillistä materiaalia" ope0*

*"Oppikirja on tärkeä väline, tukee opetusta ja on tärkeää, että opettaja pitää siitä" ope0*

*"Ellei opettaja pidä kirjasta sitä ei oikeasti käytetä ja se taas on opiskelijoille vaikeampaa" ope0*

*"Oppikirjan ei tule olla ainoa väline, jota oppitunnilla käytetään" ope0.*

Oppimateriaali joko haastaa tai ei haasta lukijaansa; kielioppi ja kielenoppimisen etenevä linjaus tasolta korkeammalle voivat olla kohdallaan, mutta itse teksti saattaa olla `koulumaisen` tylsää, arjen elämästä vieraantuneita hajanaisia kertomuksia. Harvoin jos koskaan näkee käytetyn mallikkaasti espanjalaisia sanomalehtiä tai Espanjan sosiaalisessa mediassa kirjoitettua aktualisoimassa tämän päivän kieltä autenttisessa ympäristössään. Osa haastatelluista opettajista opetti tai oli opettanut päiväkoulujen yläasteita ja vertailivat useita eri espanjan kielen oppikirjoja keskenään:

*"Oppikirja XXX on hyvä, koska siinä on paljon materiaalia ja kertausta, kun taas oppikirja XY (enemmän lukioissa käytetty) on vaikea ja ylimalkainen" ope0*

*"Oppikirja on usein kurssin perusta" ope0*

*"Oppikirjat on tehty tasojen mukaan, peruselementiltään hyviä, mutta eivät lainkaan kata kielen oppimiseen tarvittavaa monipuolista tietoa...opettaja on velvoitettu tuomaan lisämateriaalia, lisätietoa, kehitelläkseen aiheita eteenpäin. Tärkeämpää oppimateriaaleissa on huomioida laatu eikä määrä" ope0*

*"Teknologia on hyvä lisä kirjalle" ope0*

*Erään opettajan mielestä oppikirjat enimmäkseen tarjoavat stereotypioita: "aina aurinkoa, rantoja ja iloista elämää jne."*

Opiskelijat miettivät enemmän tekstien sisältöjen pohjalta eikä niinkään sitä, kuinka paljon oppikirja tuo kieliopillisia rakenteita esille:

*"On hyvä kieliopin pohja ja kulttuuria koskevat osat herättävät lisää mielenkiintoa" opl1*

*"Oppikirjat ovat semmoisia koulumaisia" opl19*

*"Aiempi oppikirja zz tuntui käytännönläheisemmältä kuin tämä nykyinen oppikirja zy, joka on 'koulumainen' " opl13*

*[teksteissä mainitut oppikirjojen nimet jätetty tarkoituksella pois, koska oppikirjojen kustannuslalla vallitsee kilpailu].*

Teknisiin taitoihin, kielenrakenteisiin jne. liittyviä ongelmia reflektointiin seuraavasti:

*"Heidän on vaikeaa muodostaa lauseita, vaikka ymmärtävätkin tekstiä" ope0*

*"Vaikeinta on lauseenjäsentäminen" opl6*

*"aikamuodot/verbitaivutukset" opl11*

*"kielioppi, taivutukset, verbit" opl14*

*"Verbimuodot/aikamuodot ovat heille vaikeita, sekä \*subjunktiivit" ope0*

*[\*subjunktiivi: verbin tapaluokka, jolla ei ole suomen kielessä vastinetta; espanjassa se ilmaisee esim. tahtoa].*

Vieraan kielen opiskelussa tulisi löytää *lainalaisuuksia* kuten esimerkiksi lauserakenteissa tai verbien taivutuksissa. Engeström (1992, 24) toteaa, että ellei opiskelija opitun perusteella pysty muodostamaan selkeää *yleisperiaatetta*, opitun siirtovaikutus eli *sovellettavuus* jää heikoksi. Odotetusti tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneet nostivat kieliopin keskiöön, kun kysyttiin oppimisen vaikeita kohtia. Etenkin *verbit* koettiin vaikeiksi, koska espanjan kielessä verbit taivutetaan monien erilaisten sääntöjen mukaan. Preesensissä samoin kuin perfektissä ym. aikamuodoissa, ei säännönmukaisissa verbeissä löydettiin työtä tuottavia kohtia. Samoin se, että subjektia ei kirjata persoonana, vaan verbin taivutuksina, lisää edelleen taivutussääntöjen muistamista: *"verbit, suvut, prepositiot" opl12, "sanat/verbit-taivutus" opl13.*

Ihmismielen keskusjärjestelmä muodostuu ns. *representaatio-* ja *inferenssi-* järjestelmästä, joista ensimmäisellä tarkoitetaan lyhytkestoista säiliömuistia, joka prosessoi *työmuistissa olevia sisältöjä* (Halinen, Hotulainen, ym. 2016, 54). Jälkimmäinen järjestelmä on *päätelytaitoa*. Päätelytaidosta puhuttaessa on kuitenkin huomattava, että induktiivisen, analogisen ja deduktiivisen päättelyn lajit kehittyvät eri mekanismien kautta (mt.). Analoginen päättely on kykyä *siirtää* esimerkiksi opittu

kieliopin sääntö toiseen kontekstiin, kuten kotitehtävissä edellytetään, kun taas deduktiivinen päättely on kykyä *tehdä johtopäätöksiä* useamman havainnon pohjalta (mt.).

Tässä tapaustutkimuksessa enemmistö vastaajista toi esille epävarmuutta muistin tai muistamisen suhteen. *Muistamiseen liittyvästä problematiikasta* etenkin liittyen vanhempien opiskelijoiden oppimiseen on tehty runsaasti tutkimusta. Findsen ja Formosa (2011, 70) viittaavat Winthorpen ja Rabbitin (1988) tutkimukseen, jossa todettiin iäkkäämpien henkilöiden *hidastuneisuutta* muistitehtävistä selviytymisessä. Findsen & Formosa (mt.) viittaavat myös Coxon ja Valentinin (1997) tutkimukseen, joka tukee edellistä näkemystä siitä, että ikääntyessään yksilön on vaikeampi muistaa *yksityiskohtia*, kuten tämän tutkimuksen vastaajatkin totesivat: *”kielioppi, lausuminen, muistaminen”opl15*, *”vaikeaa on sanojen muistaminen”op16*, *”yksittäiset sanat eivät pysy mielessä”opl7*.

Findsen ja Formosa (mt.) jakavat pitkäaikaismuistin episodiseen eli aiempien asioiden rekonstruointikykyyn, *semanttiseen* muistiin, jolloin asioiden muistaminen ei riipu tiedon rakentumistavasta (tieto on vain kertynyt jostain matkan varrelta). Kolmantena mainitaan toiminnallinen ns. *proseduurimuisti*, jota tarvitaan esimerkiksi *sanojen täydentämisharjoituksia* tehtäessä (mt.). Findsen ja Formosa (mt.) toteavat *episodisen muistin* vaarantuvan eniten ihmisen vanhetessa eli yksilölle on vaikeaa muuntaa esimerkiksi aiempi teksti toiseen muotoon. Yleinen *’Tip-of-tongue’*-kokemus (puolittainen muistaminen), joka Findsen ja Formosan (2011) mukaan ei liity, kuten yleisesti on luultu, semanttiseen muistamiseen, vaan yksilön vaikeuteen oppia sanan fonologiaa eli hahmottaa ja työstää ääniteitä, voitaisiin olettaa oppimistavan muutoksilla saatavan ainakin osittaisesti haltuun, koska kyse on jo virinneestä muistiketjusta.

Itse oppisisältöihin ja oman oppimisen vaikeisiin solmukohtiin oppilaat vastasivat hyvin yksityiskohtaisesti eritellen. Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset resonoivat voimakkaasti keskenään:

*”vaikeinta on lauseenjäsentäminen”opl6*

*”verbit ja aksentit”opl10”*

*”\*preteriti ja yleensä epäsäännöllisten verbien taivutus”opl9*

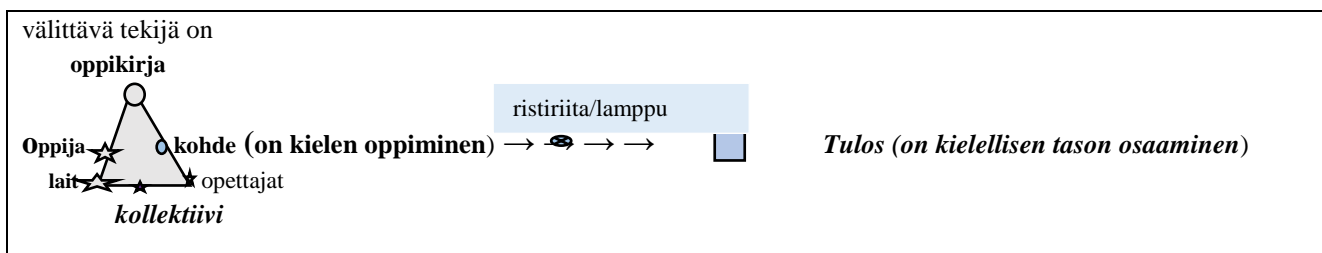
*”vaikeinta on kielioppi”opl18*

*”vaikeinta heille on puheen tuottaminen”ope0*

(\*preteriti on menneisyydessä loppuun suoritettujen verbien aikamuoto, voidaan korvata, mutta ei täysin vastaa suomen menneen ajan ilmaisuja).

### 5.1.2 Prosessi-innovaation tarve

Prosessi-innovaatiota voidaan mallintaa käytännön tilannekuvan kautta, jolloin kielen oppimisen ja saavutettujen osaamistulosten väliin on syntynyt epämääräisen heikko lenkki: esimerkiksi opiskelija on saattanut investoida paljon aikaa kotitehtäviin ja käydä ahkerasti oppitunneilla, jne., siltikin kielen tuottaminen on vaikeaa eikä opiskelija ymmärrä esimerkiksi spontaanisti puhuttuja lauserakenteita.



KUVIO 5. Engeströmin mukaan (2004) prosessin uudistamisen paikka; opiskeluun panostettu aika ei tuota tulosta.

Prosessi-innovaatiossa kielen prosessoinnin eli *kohteen ja saavutetun tuloksen väliin* on syntynyt korjaamista tarvitseva ristiriita (⊗): edellä on esitetty hypoteesi siitä, että oppimiseen olisi ikään kuin käytetty `liikaa` aikaa; eli tällöin opiskeluun investoidun runsaan ajan ja heikkojen oppimistulosten välillä vallitsee *huomattava epäsuhta*. Tapa toimia tai opiskella saattaa olla jollakin tavoin hidastunutta tai epätarkoituksenmukaista, jokin oppimisen tavassa, *ehkä oppijalle itselleenkin tunnistamaton tekijä vaikuttaa siihen, että oppiminen ei ole tyydyttävän tuloksekasta*. Prosessi-innovaation tapahtumiselle tarvitsee ehdottomasti antaa aikaa (Engeström 2004, 29). *Prosessin uudistamisessa* havahdutaan itse oppimisen prosesseihin (mt.). Tällöin nähdään oppimisprosessin monivaiheisuus, *muovattavuus ja saavutettavuus*, eikä ainoastaan tyydytä kertakaikkiseen, mitään kyseenalaistamattomaan *suorittamiseen* (Engeström 2004, 29). Kohonen (1999, 280) taas tähdentää prosessien merkitystä arviointivaiheessa (tässä itsearviointi edellytyksenä) korostaen, että arviointi ei tapahdu tyhjiössä vaan jatkuvasti osana koko *oppimisprosessia*.

Pilottitutkimuksessa 5.9.- 12.10.2017 välisenä aikana eräs kielten opettaja totesi, etteivät kaikki opiskelijat, jotka siirtyvät astetta ylemmälle kurssille vielä edes hallitse riittävästi meneilläänkään olevan kurssin oppimäärää. *Konstruktivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta* hatarasti rakentuneelta kielipohjalta ponnistava aikuisopiskelija voi joutua yllättävän työmäärän eteen paikatessaan puuttuvia tietojaan samanaikaisesti uuden astetta korkeamman kurssimateriaalin oppimisen ohessa.

Kasaantuva työtaakka, puuttuvaa tietoa esimerkiksi lauserakenteita ja verbitaivutuksia täydennettäessä, voi lopulta johtaa opiskelijan sisäisen motivaation sammumiseen ja eritoten *vaikeuteen linkittää uutta* oppiainesta vanhaan hatarasti rakentuneeseen oppiainekseen. Tällöin opiskelu vähitellen ei enää tunnu mielekkäältä eikä *palkitsevalta* ja `otteen menettämisen` tunne voi pahimmillaan muuttua pakottavaksi tarpeeksi luovuttaa opiskelusta, ajaa kurssin keskeyttämiseen kesken opintojakson.

*Tavoitteiden asettelu* on itsesäätelyprosessien kannalta niin ryhmälle kuin yksilölle omakohtaisesti merkityksellistä. Tärkeää yksilölle itselleen *voimaannuttavana kokemuksena* olisi jaksaa viedä vaikka vähäinenkin tehtävä *sovitulla tavalla* aina loppuun asti. Haastatellut opettajat kuvasivat sitä kuinka osa opiskelijoista menettää opiskeluintonsa ajan myötä: *”on turbulenssia — alkusyksyn innostus taantuu — talvea kohti sitoutuminen opiskelijoilla heikkenee”* ope0.

TAULUKKO 6. Wingaten (2007) oppimaan oppimisen osatekijät (metakognition merkitys)

<b>ymmärrys oppimisesta ja muuttumisesta riippumattomaksi opiskelijaksi</b>	<b>ymmärrys tiedosta ja siitä, että itsestä tulee pätevä tiedon rakentaja</b>
tiedostaa oppimisen merkityksen	
arvioi nykyistä kyvykkyyttään opiskelijana	lähestyykö tarjottua oppimateriaalia (oppitunteja) keskittyneesti ja kriittisesti
<i>asettaa lyhyen ja pitkän aikavälin päämääriä</i>	pystyy arvioimaan nykyistä tietämystään
<i>suunnittelee</i> toimia – miten saavuttaa kohde tai tavoite	<i>perustelee</i> eri puolilta yhdistelemiään näkemyksiä / tuo esille `oman äänen`

Wintgate (2007) kuvaa opiskelijaa *oppijana sekä tiedon rakentajana*, tällaisten `emansipatoristen` tai *uudistavien kehitymispolkujen* olemassaolo on iäkkäämmillä aikuisopiskelijoilla joko tunnistettavissa tai sitten ei. Kehitymispolkujen tuottaminen myöhemmällä ikää on huomattavasti vaikeampaa, ellei niitä ole sisäistetty aiemmin. Wintgate (2007) nostaa keskeiseksi tavoitteiden tai päämäärien asettamisen sekä lyhyen että pitkän aikavälin käsitteen. Aikuisopiskelijan kielen opiskelun *päämäärä* voi olla kauaksi asetettu, kuten esimerkiksi vastauksissa mainittu matkustaminen vieraaseen maahan lyhyeksi tai pitemmäksi aikaa tai lopun elämää. Tässä kohtia kuitenkin itse oppimisen kannalta on syytä huomata, että kauemmaksi asetettu päämäärä ei palvele lyhyen aikavälin oppimistavoitetta (Engeström 2009; 2001). *”Matkustan espanjan kielisiin maihin”*opl7, *”aion asettua asumaan”* tai *”mahdollisesti ensi lomalla”* ovat ilmauksia, jotka kuvaavat epämääräisyyttä: *”sitten joskus, kun tai jos...”*

Wingaten (2007) tavoin tämän tapaustutkimuksen kyselyssä kiinnitettiin huomiota oppimisen tavoitteiden asetteluun. Tässä tapaustutkimuksessa ongelma ei ollut opiskelijoiden väärät odotukset oman oppimisen suhteen, mikä taas olisi luonut joko liian matalat tai korkeat tavoitteet, vaan jouluksi, meneillään oleville syksyn kurssijaksoille asetettujen omakohtaisten oppimistavoitteiden puuttuminen. *Lyhyen aikavälin tavoitteiden* saavuttamisen yleensäkin tiedetään olevan palkitsevaa ja lisäävän motivaatiota. Tavoitteettomuus saattaa luoda osaltaan levottomuutta: *"nykyaikana on enemmän ... levottomuutta... kännykkäkin täytyy vilkuilla — keskittymiskyvyttömyyttä..., kun ei jaksettaisi pitkää aikaa paneutua... keskittyminen hajoaa — ...oppimistilanteita kuvaa pirstaleisuus"*ope0.

Vastauksissa tuli selkeästi esille kaukaiset *päämäärät*, mutta mikään ei tuntunut palkitsevan itse opiskelua tässä ja nyt: *"haluan joskus muuttaa Espanjaan ja oppia puhumaan hyvin espanjaa"* opl9, *"ajatukseni on muuttaa eläkkeellä Espanjaan ainakin osaksi vuotta"* opl3, *"lopun elämän harrastus"* opl8. Ongelmana tilastollisessa verifiointissa on se, että lähes puolet espanjan kielen kurssin syksyllä aloittaneista lopettavat jakson kesken tai eivät jatka seuraavassa jaksossa keväällä. Kuriositeettina on syytä tässä mainita, että suurin osa näistä lopettaneista palaa jossain *myöhemmässä vaiheessa* kuitenkin takaisin, usein juuri kesken jäänyttä kurssia uusimaan.

*Motivaatiopsykologiassa* luokitellaan tavoitteen suosion mukaan *tavoiteorientaatioita*: *oppimishakuiseen*, *menestys-* ja *suoritushakuiseen*, *sitoutumattomaan* sekä *välttämishakuiseen* (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2017, 86-7). Näistä välttämishakuista motivoi korkea *luovutusherkkyys*, lähtemisen on oltava helppoa, ellei onnistu opiskelussa (mt.). Ehkä *tietoiset* lyhyen aikavälin opiskelulle asetetut *tavoitteet* voisivat osaltaan *sitouttaa* (compliance/ engagement) opiskelijaa. Opettajat näkivät opiskelijoiden tavoitteen asettelun tärkeänä: *"tavoite, jos sellainen selkiytyy itselle... auttaa jaksamaan"*ope0, *"niin... mikä päämäärä elämässä - opiskelussa... itsellä onkaan - tukee jaksamista"*ope0. Tutkimukseen vastanneilla opiskelijoilla oli niukasti aikaa käytössä ja päämäärä siinsi jossakin tulevaisuudessa antaen voimaa jatkaa opiskelua (engl. `empowerment`, *voimaannuttaa*), mutta tämä sinänsä ei antanut konkreettista tukea itse meneillään olevaan oppimistapahtumaan:

*"löydän liian vähän aikaa opiskelulle"*opl4

*"koska espanjalainen vävy ja lapsenlapseni puhuvat espanjaa, opiskelen Sampolassa espanjaa"*opl1

*"haluan puhua espanjaa matkustaessani"*opl12

*”englannin ohella käyttökelpoista ... kieli ja kulttuuri” opl11.*

*”Tavoitteilla on hyvin keskeinen rooli yleisesti oppimisessa”, kirjoittaa Korhonen (2003, 125). Korhonen (mt.) toteaa ”tavoitteiden luovan oppimiselle suuntautumisen perustaa”, kuitenkin hän huomauttaa, etteivät tavoitteet ole sama asia kuin intentionaalisuus, mutta että ”tavoitteet tiedostettuna ja tavoitteellisenä toimintana liittyvät ihmisen intentionaalisuuteen”. Se ”kuinka merkityksellisenä tavoitteet” sitten ”oppimisen kannalta” nähdään, ovat Korhosen mukaan ”sidoksissa oppijan aktiiviseen, tavoitteelliseen toimintaan sekä kertovat hänen sitoutumisestaan omiin oppimistavoitteisiin.” (Korhonen 2003, 125.)*

Monilla tutkimuskysymyksiin vastanneilla selkeästi määriteltyjen lyhyen aikavälin (kuten syksyn opintojaksolla saavutettavien) tavoitteiden puuttuminen saattaa osoittaa itseluottamuksen puutetta, sen epäilyä, että ei kuitenkaan saavuttaisi asettamaansa tulostasoa. Rovon (1994, 107) mukaan metakognitiivisiin toiminnan taitoihin sisältyy jäsentynyt tavoitteiden asettaminen ja niiden mukauttaminen oppimiseen sekä lisäksi oman oppimisen seuranta ja omien oppimistulosten arviointi. Ulkoisten toiveiden varassa ohjautuminen voi etäännyttää piinaavaksi käyneestä oppimisen todellisuudesta, toisaalta palkitsevia unelmia, päämääriä on aina hyvä olla olemassa, kuten suurimmalla osalla vastaajista niitä tuntui olevan: *”matkustelen, ... Espanjassa ei aina pärjää englannilla...” opl13, ”aion joskus muuttaa Espanjaan ja oppia puhumaan hyvin espanjaa” opl5, ”ajatukseni on muuttaa eläkkeellä Espanjaan ainakin osaksi vuotta” opl3.*

Vasalampi (2017, 55) puolestaan jakaa tavoitteellisuutta motivaatioihin: sisäinen motivaatio tarkoittaa, että on motivoitunut itse toiminnasta niin, että pitää sitä mielihyvää tuottavana ja kiinnostavana kuten näissä opiskelijoiden vastauksissa: *”olen kiinnostunut muista kulttuureista joihin voi tutustua hyvin ainoastaan oppimalla kieltä” opl18, ”englannin ohella käyttökelpoista ... kieli ja kulttuuri” opl11.*

Vasalammen (mt.) mukaan itsemääräämisteoriassa on olennaista, että toimintaa ei ohjaa siitä saatava *ulkoinen palkinto*. Kaikki tavoitteet eivät ole ihmiselle henkilökohtaisesti yhtä merkityksellisiä, tällöin saattaa yksilöä motivoiva voima tulla ulkoa annettuna eli kyseessä on ulkoinen motivaatio (Vasalampi 2017,55). *Ulkoinen motivaatio* syntyy, kun esimerkiksi tavoitteeseen pyritään muiden ihmisten tai tilanteen vaatimusten tai muun vastaavan vuoksi (mt.).

### 5.1.3 Järjestelmäinnovaation tarve

Uudistavan oppimisen lajeista järjestelmäinnovaatio Engeströmin (2004, 29) mukaan on kaikkein laaja-alaisin; koska siinä oppimisen prosessissa hahmottuu täydellisesti uudenlainen malli toimia ja oppijan tulisi kyetä siirtämään uudistunut tapa käytäntöön. Tällainen oppiminen ei muodostu irrallisista sirpaleista eikä etene lineaarisen suoraviivaisesti, vaan tasanteelta toiselle, syklimäisen etenemislogiikkansa mukaisesti, tätä Engeström kutsuu ns. ekspansiiviseksi oppimiseksi (Engeström 2004, 30; 1987; 1995 mukaan).

”Kielten opetuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen käytännön kielitaidon, jolla hän selviää tarpeellisissa arkielämän tilanteissa. Oppitunneilla pääpaino on uskalluksessa *ja halussa käyttää kieltä*. Opiston tavoitteena on tarjota tasolta toiselle eteneviä kielikursseja yleisimmissä kielissä sekä harvinaisempien kielten kursseja.” (Tampereen työväenopiston opetusohjelma 2017, 98.) Tällainen edellä kuvattu kommunikatiivinen oppimisympäristö haastaa aiempia sukupolvia:

*”pyrin olemaan tekemättä virheitä, siksi puhuminen vieraalla kielellä ei onnistu”opl2*

*”pelkäämme... puhua väärin”opl7*

*”äännettäessä vaikeaa painotuksen saaminen kysymyslauseissa”ope0*

*”suomalainen tarvitsee aikaa...luottamusta rakennetaan sen myötä alkaa kommunikoida”ope0*

*”vaikeinta heille on puhuessa muodostaa (ja muutoinkin) verbien konditionaali ja subjunktiivi \*”ope0.*

Vieraan kielen opetus on käynyt vuosikymmenien kuluessa suomalaisissa oppimisympäristöissä läpi murroksen ja vaatimukseksi on noussut, ei vain kielen teknisten valmiuksien oppiminen, vaan sen lisäksi on haluttu tuoda ns. kulttuurien välistä kohtaamista myös harrastuspohjaisissa oppimisympäristöissä. Ideana kommunikatiivisessa oppimisympäristössä on ollut opittavan kielen kulttuurisen taustan tuntemisen sisällyttäminen opetukseen, tällä on pyritty siihen, että oppijan kulttuurikuva laajenisi kielenopetuksessa (Kaikkonen 1998; Kohonen 1999). Traditionaalisesti opiskelun kohteena on ollut kieli ja kielellisen viestinnän perinteinen nelijako: lukeminen, puhutun kielen ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen (mt.). Aiemmin kielen opiskelulle oli suomalaisessa oppimiskulttuurissa leimallista kielen systeemien ja resptiivisten sekä produktiivisten valmiuksien opiskelu (Kaikkonen 1998). Kaikkosen (mt.) mielestä suomalaista formaalia koulutyötä vieraan kielen opiskelun suhteen on leimannut ”mitattavuuteen keskittyminen”. Tätä Kaikkonen (mt.) pitää syynä sille, että opetus ja luokkatyöskentely ovat historiallisesti fokusoituneet yksipuoliseen



perinteisesti määriteltyyn kieleen, ja tästä johtuen harjoittelua on siis mitattu puhtaasti kognitiivisena toimintana (Kaikkonen 1998; ks. myös Kohonen 1999). Kommunikatiivisessa oppimisympäristössä nousevat esille aivan erilaiset vaikuttavat tekijät kuin aiemmissa koulukulttuureissa; olennaista *kulttuurien välisessä vieraan kielen opiskelussa* on siis fokuksen siirtäminen yksilöön ja hänen tapaansa käyttää vierasta kieltä sekä yksilön sosiaaliseen kehittymiseen suhteessa toisiin ihmisiin (mt.). Näkökulma on siis lähtökohdiltaan vanhoihin perinteisiin oppimiskäytäntöihin verrattuna äärimmäisen poikkeava. (Kaikkonen 1998, 20.) Edelleenkin keskeistä on luoda *opiskelumyönteinen ilmapiiri* ja siinä näytetään työväenopistossa onnistutun hyvin, monet vastasivat vastaavanlaisesti kuin tämä tyytyväinen opiskelija: *”kivoja opettajia, kiva ryhmä”opl8*.

*Kokonaisvaltainen* oppiminen työntää liikkeelle *oppijan koko persoonaa koskettavan kehittymisen*, tällöin korostuu oppimisen merkityksellisyys oppijalle omakohtaisena kokemuksena. (Kohonen 1998, 28.) Mezirow (2009, 93) toteaa yksilön totunnaisten toiminta- ja ajatusmallien osin rakentuvan psykologisista komponenteista kuten *identiteettikäsitteestä* ja persoonallisuuden piirteistä, koska ne ovat usein pitkän sosiaalistumisprosessin myötä juurtuneita, niitä on erittäin vaikea tarvittaessa muuttaa. Houtsonen (1996, 204) *tyypitteli tutkimuksessaan aikuisten identiteettiä koulutukseen* liittyen: elämänculun etenemisenä tai erityiseen *elämäntilanteeseen* liittyvänä, elämäkerrallisesti annettuina merkityksinä koulutukselle ja koulusta hankittuina *merkittävinä kokemuksina*. Kokonaisvaltainen oppiminen tuo esille ”*näkemyksen oppimisesta inhimillisenä kasvuna*”. Sen mukaan oppiminen on ”*tietoisuuden syventämistä itsestään henkilönä ja oppijana, oppimisprosessin hallinnasta ja oppimistehtävän sisällöstä ja rakenteesta*.” (Kohonen 1998, 28.) Aikuisopiskelijat reflektoivat omaa itseään opiskelijoina profiloiden itsensä hyvin *vaatimattomiksi, varovaisiksi, hiljaisella* tavalla läsnä oleviksi:

*”olemme hillitympiä, hiljaisempia ja eleettömämpiä puhuessamme”opl3*

*”olemme hiljaisia, vähäeleisiä ja vähäpuheisia”opl9*

*”me olemme hiljaisempia”opl4*

*”puhumme hitaammin, olemme hiljaisempia”opl10*

*”olemme hiljaisempia, tarkoitamme mitä sanomme, sanomme asiat suoraan”opl1*

*”emme... halua olla kovin lähellä muita ihmisiä”opl5*

*”olemme pidättyväisempiä emmekä näytä tunteita niin selvästi”opl6*.

Myös Snyman ja van den Berg (2018, 27) pyysivät eteläafrikkalaisia aikuisopiskelijoita profiloimaan itseään opiskelijoina reflektoimalla omaa elämäncartaansa. Snymanin ja van den Bergin (mt.) tutkimuksessa opiskelijoille annettiin tehtäväksi kirjoittaa mm. opiskelijaidentiteetistään,

aikuisidentiteetistään, ammatti-identiteetistään (toimineet työelämässä, iältään 23- 40-vuotiaita), tällä tavoin opiskelijat toivat kokemuspohjaista ja pragmaattista tietoa alkaviin akateemisiin opintoihinsa. Snyman ja van Berg (2018, 31) hyödynsivät Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia, jolloin opiskelijat peilaavat uutta tietoa aiempiin kokemuksiinsa, käytännössä opiskelijat analysoivat omien kokemusten mukanaan tuomia etuja, kuten esimerkiksi kykyä tunnistaa *itsessään muutoksen tarve* tai pystyvyyttä. Jälkimmäisestä esimerkkinä Snyman ja van Berg (mt.) mainitsevat erään opiskelijan havainnon omasta opiskeluun sitoutumisestaan: *”voin vieläkin saavuttaa elämässäni uusia oppimiskokemuksia.”* Vastaavanlaisia toteamuksia oli löydettävissä myös tässä tapaustutkimuksessa, kuten esimerkiksi erään oppilaan kertomaa omasta oppimispolustaan siirryttyään iltalukion espanjan kielen opiskelusta rohkeasti kansalaisopistoon: *”... oli kiva huomata pärjäävänsä opetuksessa mukana”*opl9.

Tässä tapaustutkimuksessa kansalaisopistolla suomalaisten aikuisopiskelijoiden omaa identiteettikuvaa pyydettiin vertaamaan heidän näkemykseensä (mielikuvaan) espanjalaisesta aikuisväestöstä. Mezirowin (2009) mukaan merkitysperspektiivi (syvälle sisäistetty tapa ajatella) rakentuu ihmisen elämänhistorian kuluessa myös kulttuurisista säännöistä, sosiaalisista normeista, *kielellisistä* puitteista, sosiaalilingvistiikasta, tavoista, näin ollen voitaneen oikeutetusti puhua myös ”suomalaisuudesta” tai ”espanjalaisuudesta” jne. Vertailun sijasta suurin osa vastaajista reflektoi ainoastaan omaa kulttuurista identiteettiään:

*”espanjalaiset tuntuvat olevan meitä suomalaisia kohteliaampia ja ennakkoluulottomampia”*opl14

*”olemme hiljaisempia, rauhallisempia”*opl15

*”pyrin olemaan tekemättä virheitä, siksi puhuminen vieraalla kielellä ei onnistu”* opl2

*”olemme tarkempia”*opl17

*”keskitymme helposti hyvinkin intensiivisesti hetkeen yksityiskohtiin, kun taas espanjalaiset siirtyvät sujuvasti tilanteesta toiseen”*opl6

*”espanjalaiset ovat sosiaalisempia”*opl18.

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että kulttuurimme suosii varovaisuutta sosiaalisessa kanssakäymisessä, omaa itseä ei saisi tuoda liikaa esille, vaikeneminen mielletään ilmiselvästi kohteliaisuudeksi, koska näin koetaan annettavan toisille tilaa jne. Tässä on huomioitavaa se, että nämä omaa itseä kuvaavat näkemykset toistuvat lähes yhdenmukaisina melkein 90 %:ssa vastauksista. Myöskin opettajien näkemykset aikuisopiskeliijoista resonoivat suuremmalta osin opiskelijoiden omien kuvauksien kanssa.

Veronica de Andres (1999, 88) nojasi Coopersmithin (1967) tutkimuksen luokitteluun tunnistaessaan alhaisen itsearvostuksen indikaattoreita omassa tutkimuksessaan seuraavasti: jotkut näyttävät pelokkailta, ujoilta, kyvyttömiltä tekemään päätöksiä, varautuneita virhesuorituksiin, haluttomilta ilmaisemaan mielipiteitään. Tosin joillakin alhaisen itsearvostuksen indikaattorit voivat ilmetä, aivan päinvastaisellakin tavalla, kuten itsensä tehostettuna esilletuomisena (de Anders 1999). Kansalaisopiston opettajienkin arviossa aikuisopiskelijoiden habituksesta voi löytää yhtäläisyyttä de Andersenin (mt.) esille nostamiin alentuneen *itsearvostuksen* indikaattoreihin:

*"ovat ujoja, varautuneita...ehkä siksi oppiminen on hitaampaa"ope0*  
*"aikuiset ovat oppilaina tunnollisia, kiinnostuneita, pedanttisia, hitaita"ope0*  
*"espanjan oppiminen on heille vapaa- ajan harrastuksena, tekevät opiskelun eteen paljon töitä"ope0*  
*"haluaisivat oppia kaiken kerralla"ope0*  
*"eivät jaksaisi kerrata" ope 0*  
*"joitakin on vaikea saada keskustelemaan luokassa..." ope0*  
  
*"suomalainen tarvitsee aikaa...luottamusta - rakennetaan, sen myötä alkaa kommunikoida"ope0.*

Tässä tutkimuksessa vahvistui myös Fosterin (1990, 38) esille nostama Horowitz & Horowitzin (1986) tutkimuksissa tehty havainto siitä, että *alemmilla kursseilla*, joilla luodaan ensin *pitkään* peruspohjaa vieraan kielen osaamiselle (lähinnä teknisiä taitoja kuten sanastoa, kielioppia ym.) oppilaat ovat erittäin haluttomia soveltamaan tai puhumaan opetettavaa kieltä. Foster (mt.) toteaa, että oikeastaan opiskelijat ovat valmiita puhumaan vasta sitten, kun he luottavat siihen, *etteivät tee yhtään virhettä*. Foster (mt.) kysyykin sitä, minne asti tämä raja venytetään eli suostuvatko opiskelijat puhumaan vasta vuoden, kolmen vai viiden vuoden jälkeen opiskeltuaan *siihen asti ainoastaan* teknisiä taitoja (kielioppia, kääntämistä, ym.). Kohonen (1998, 32) taas muistuttaa siitä, että kieli ei ole vain rakenteita, ilmaisutarkoituksia ja merkityksiä, vaan se on samalla myös vieraan kielen kulttuurin kohtaamista. Paradoksaalisesti vieraan kulttuurin kohtaamisessa samalla oppii ymmärtämään syvemmin myös oman kulttuurin ominaispiirteitä; itsetuntemus ja itsearvostus lisääntyvät (Kohonen 1998; 1999).

Joistakin vastauksista sai tuntuman, että *estyneisyys* luonteenpiirteenä ja *kurinalainen* opiskelutyyli sekoittuivat käsitteellisesti keskenään. Kulttuuriset erot etenkin varhaisvuosien kasvatuksessa tulivat opettajien haastatteluissa eritoten esille. Syntyperäiset espanjalaiset opettajat kertoivat, että heidän kulttuurissaan ”lapsi tavallaan *työnnetään sosiaaliselle areenalle*” ja että ”toisten huomioiminen on

itsestäänselvyys”, vaikkakin keskustelu itsessään jäisi pinnalliseksi, ”kontakti kuitenkin aina otetaan”. Syntyperäiset espanjanlaiset opettajat pitivät eniten suomalaisten aikuisopiskelijoiden ”rehtydestä”, tavasta olla ”lämpimällä tavalla oma itsensä”. Kulttuurisia eroja oli toki löydettävissä:

*”espanjalaisessa kulttuurissa vietetään enemmän aikaa yhdessä”opl4*  
*”espanjalaiset ovat sosiaalisempia”opl7*  
*”Espanjassa kasvatetaan kulttuuriin, jossa otetaan muut huomioon”ope0*  
*”espanjalainen kulttuuri on avoimempi kuin suomalainen... elämää*  
*enemmän ulkona ja kaduilla, suomalainen on enemmän yksin...”ope0*  
*”temperamentilta olemme erilaisia”opl1*  
*”olemme pidättyväisempiä”opl2*  
*”puhumme hitaammin ja vähemmän yleensäkin”opl8*

*”aikakäsitys on erilainen... \*`mañana`”ope0*  
*[\*`mañana`: kuvaa haastateltujen mielestä rennompaa, huolettomampaa*  
*käsitystä ajasta, ”tehdään se huomenna, mitä tänään ei keritä”]*

*”ei voi tehdä jyrkkää stereotypiaa: suomalaiset tuollaisia ja espanjalaiset*  
*tuollaisia.” ope0.*

Monille elämäntilanteet ja kokemukset olivat olleet se liikkeelle paneva voima, mikä sai heidät aloittamaan harrastuspohjaisen aikuisopiskelun. Joillekin vastaajista formaalisen koulun kielen opetus oli jättänyt mieleen negatiivisia muistoja, jo kouluaikana on saattanut saada leiman kuulumisesta ”niihin oppilaisiin”, joilla ”oli huono kielipää”. Työväenopiston harrastuspohjainen oppimisympäristö tarjoaa ehkä kymmenien vuosien jälkeen uuden mahdollisuuden, ns. *`second chance`*, reflektoida omaa kykyään oppia vierasta kieltä:

*”opiskelen työväenopistossa espanjaa, koska sopiva taso on löytynyt...*  
*itseopiskelu - ei toiminut” opl18*  
*”opiskelen kansalaisopistossa espanjaa, koska opiskelussa on hyvä tahti...”*  
*opl6*  
*”aikoinaan lukiossa en pysynyt opintojen perässä...” opl16.*

Joillekin työväenopisto tarjoaa *toiveiden täyttymyksen*. Vastaajien mukaan yksilöiden elämässä oli ollut pitkiäkin jaksoja, kiireisiä työvuosia ym., jotakin, mikä oli toiminut esteenä kouluajoista lähtien mielessä itäneen toiveen toteuttamiselle. Myös Antikaisen (1996) tutkimuksen tulokset saivat vahvistusta tässä tapaustutkimuksessa: nimittäin se, että harrastusluonteisesti tapahtuva

non/informaalinen oppiminen näyttää pitäneen myös tässä tutkimuksessa haastateltavat elinikäisen oppimisen polulla. Elinikäisen oppimisen ajatus tuli esille vastauksissa:

*"kielen opiskelu on minulle harrastus, joka sopii elämäntilanteeseeni" opl15*

*"olen juuri päässyt eläkkeelle vuorotöistä... - espanjan kieli on aina kiinnostanut"*  
*opl16*

*"olen opiskellut ammatin... ja kansalaisopistossa kieliä... aiemmin saksaa ja ranskaa" opl13*

*"olen... kausittain opiskellut... mutta en kieliä... aiemmin" opl6.*

Tampereen työväenopistossa tuli esille hyvä *sosiaalinen inkluusio* tutkijoiden (Findsen & Formosa 2011, 47) määritelmien mukaan, sillä ihmiset osallistuvat rohkeasti huolimatta hyvistä tai huonoista kielen oppimiseen liittyvistä kokemuksista tms. Myöskin *sosiaalinen komponentti* tuodaan vastauksissa esille: *`face-to-face`* - opetuksen vahvuus on juuri osallisuuden (participation) kokemisessa, yhdessä ryhmän kanssa oppimisessa, kuten monissa vastauksissa oli luettavissa:

*"kiitos innostavasta opettajasta... opettajan merkitys suuri ja innostava! ja kirja tukee" opl4*

*"kivoja opettajia... kiva ryhmä" opl7,*

*"olen viihtynyt, sopiva rytmi" opl8*

*"mukava ryhmä" opl12*

*"innostava opettaja" opl6*

*"hyvää joulua (2017) hyvälle opettajalle... opettaja kiva, kiva ryhmä" opl3.*

Joillekin vastaajille työväenopiston tarjoama opiskelun areena oli taas ikään kuin vuosien jälkeen eräänlainen *testauksen paikka*, Bandura (1977; Vuori 2017) käyttää tästä ilmiöstä *koetun pystyvyyden* käsitettä. Koettu pystyvyys on ikään kuin omien tavoitteiden ja vahvuuksien tunnistamista, elinikäisen oppimisen hyödyntämistä (Vuori 2017, 167):

*"ensin kävin Itä-Suomen iltalukiossa, sitten uskaltauduin Sampolaan ja nyt on kiva huomata, että pärjää ja pysyy muiden mukana opiskelutahdissa" opl9*

*"käyn säännöllisesti Mallorcalla sukulaisvierailulla, yritän saada espanjan taitoni sille tasolle, että pärjään jokapäiväisissä tilanteissa" opl3.*

Tässä työväenopistolla tehdyssä tapaustutkimuksessa löytyy tuloksien osalta paljon yhtenevyyttä aiempiin tutkimuksiin, joita on tehty aikuisopiskelun non-formaalilla kentällä, kuten esimerkiksi opiskelijoiden vastaukset: *`Second chance`, toinen mahdollisuus, toiveiden täyttymys,*

*elämäntilanteeseen sopiva, sosiaalisen elämän kokeminen, omien tavoitteiden ja vahvuuksien tunnistamista, pystyvyyden kokemus.* Iso-Britanniassa ikääntyviä aikuisopiskelijoita non -formaalilla kentällä (community college) ovat tutkineet mm. McGivney (1999) ja Withnall (2010), jotka samoin kuin tässä toteutetussa tapaustutkimuksessa, ovat löytäneet positiivisia efektejä harrastuspohjaisesta, vapaamuotoisesta oppimisesta: tiedon (kielellisen pääoman) merkityksellisyyden priorisoiminen, yleisen tyytyväisyyden kokeminen, sosiaalisten tilanteiden sietokyvyn parantuminen, pystyvyyden tunteen vahvistuminen, laajemmin elämisestä kiinnostuminen ja tiedostamisen herääminen, rennomman elämänasenteen omaksuminen ja ihmisenä, yksilönä arvokkaasti kuulumisen, osallisuuden kokeminen (Findsen & Formosa 2011, 163).

## 5.2 Erilaiset kielenopiskelun oppijatyyppit

Kognitiivisten toimintojen kehittyminen lähtee tietoiseksi tulemisesta (Halinen, Hotulainen, Kauppinen ym. 2016, 63). Ajattelun taitoja sekä kognitiivisia toimintoja on tärkeä tutkia niiden oppimiselle tärkeän merkityksellisyyden takia, mikä koskee myös ikääntyviä aikuisopiskelijoitakin ja mikä myös näkyi heidän vastauksissaan (Halinen ym. 2016): *”uuden oppiminen on edellytys sille, että aivot pysyvät aktiivisina”* op17. Puhuttaessa ajattelun taidoista yleensä viitataan oppiainesisällöistä riippumattomiin kognitiivisiin taitoihin: tietoiseen ajatteluun, tehtävien edellyttämään loogiseen ajatteluun, päättelyyn, ongelmanratkaisuun, tiedon hankintaan ja sen soveltamiseen (Halinen ym. 2016, 50). Merkitysperspektiivi syvälle piintyneenä tapana toimia koostuu Mezirowin (2009) mukaan myös oppimistyylien valinnasta, kuten esimerkiksi priorisoidaanko *aistimusjärjestelmien* (visuaalisen, auditiivisen, kinesteettisen jne.) joukosta jotain erityisesti, valitaanko *oppimisen tapa painottuen* kokonaisuuksiin vai yksityiskohtiin tai johonkin siltä väliltä; tai suosivatko yksilöt *ryhmässä vai yksin* opiskelua, entä kokeeko oppija olevansa enemmän konkreettinen kuin abstraktinen ajattelija, jne.

Kansalaisopiston kyselyssä opiskelijat refleктоivat oman kognitiivisen kapasiteettinsa käyttöä eli omaa oppimistaan, josta pystyi luokittelemaan neljä erilaista oppijatyyppiä: tarkkaavaiset oppijat, haastetta haluavat oppijat, heikon tai vahvan egorajapinnan oppijat ja sisäisen autonomian heikentymisestä huolissaan olevat opiskelijat, joista viimeisin luokka kietoutuu vahvasti oman oppimisen hallinnan ja muistamisen problematiikan kanssa yhteen.

### 5.2.1 Tarkkaavaiset oppijat

Ns. oppimisen osaaminen liittyy osaltaan metakognitiivisiin taitoihin, kykyyn tarkkailla itseään oppijana, kerran reflektoinnin taidon omaksunut pärjää kaikkialla myös harrastuspohjaisessa opiskelussa. Eräs opettaja kuvasi korkeasti ikääntynyttä, mutta loistavasti espanjan kielessä pärjäävää opiskelijaa, jota voidaan nimetä `oppimaan oppinut`: *”kyllä... sen erottaa siitä tyylistä...näky, että on elämässä paljon opiskelua takana, saavat jotenkin nopeammin otteen asioihin ... erottaa keskeiset jutut... on siinä eroa”ope0.*

Tarkkaavaisuus on olennaisinta koko oppimaan oppimisessa. Tarkkaavaisuuden synonyyminä käytetään keskittymiskykyä. Tarkkaavaisuuden tulisi suuntautua kuitenkin olennaisiin asioihin, kaikkea ei tarvitse oppia ja epäolennaisuudet tulisi osata eliminoida havaintokentästä (ei saa olla ”liian pedantti” opettajan haastattelua siteeraten), tämä olisi erittäin tärkeää juuri vanhemmille aikuisopiskelijoille, koska heillä on jo rajallisempi työmuisti käytössään (Lehto 2014, 85). Tarkkaavaisuus tulisi *tietoisesti sitoa opetettavaan asiaan*, vaikkei asia aina olisikaan niin mielenkiintoista. Martela (2014, 46) toteaa, ettemme voi vain passiivisesti reagoida opetuksen vaatimukseen vaan meidän tulee *aktiivisesti etsiä* kohti meitä kiinnostavia asioita. Tarkkaavaisuutta espanjan kielen opiskelussa saattaa lisätä positiivinen siirtovaikutus muista kielistä kuten englannin kielestä, lisäksi espanjan kielessä löytyy latinaan pohjautuvan sanaston jatkeeksi arabiankielistä sanastoa.

Tarkkaavaiset opiskelijat osaavat opiskella, he ovat tunnistaneet oppimiskyvyn muutokset ja *kehittäneet strategioita ja rutiineja oman oppimisensa tueksi*: osittelija, kertaaja, kirjoittaja, kopioija, aiemman oppiaineen uudelleen jäsentäjä, vanhojen mallien hyödyntäjä, jne.:

*”läksyjä kyllä... joka päivä vähän ... on parempi kuin yhtenä päivänä paljon...” opl8*

*”täytyy kerrata vähän joka päivä” opl16*

*”läksyt ei niin hauskoja ... välttämätöntä” opl9*

*”yritän tehdä kotitehtävät ja lukea tekstiä ja sanastoa useana päivänä” opl19*

*”Olen nykyään systemaattisempi kuin 40 vuotta sitten” opl3*

*”keskitymme helposti hyvinkin intensiivisesti hetkeen, yksityiskohtiin” opl6*

*”luen, kirjoitan ja kertaan tehtäviä” opl15*

*”kirjoitan paljon asioita vihkoon” opl5*

*”kopioin kuten aina ennenkin” opl7*

*”Luen, kirjoitan ja kertaan tehtäviä” opl12.*

### 5.2.2 Haasteita haluavat oppijat

Arvioinnin puuttuminen non-formaalissa opetuksessa vaikeuttaa opettajien arvioita oppilaiden todellisista oppimistasoista, myöskään oppilaat eivät saa palkitsevaa palautetta, vaan perustavat näkemyksensä omasta osaamisestaan vertailemalla muihin tai pitäytymällä itsearviointiin, itsereflektioon. Oppilaiden ohjaamiseen ja kasvattamiseen liittyvän osaamisen ja opettamisen ydin muodostuu aina opettajan ja oppilaan välisestä pedagogisesta suhteesta. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen ym. 2016, 204; ks. myös Jyrhämä ym. 2016.) Opettaja kohtaa tilanteita, joissa oppilas ei vain yksinkertaisesti ymmärrä, tällöin kommunikaatio ei vastaa *oppilaan oman ajattelun jäsennystapaa*, minkä hahmottaminen opettajalle taas olisi avuksi, jotta hän voisi auttaa oppilasta eteenpäin oppimisessa (Halinen, Hotulainen, ym. 2016). Opiskelijaryhmien sisäinen heterogeenisuus tuli hyvin esille tutkimuksen vastauksissa, esimerkiksi osa vastanneista koki opetusrytmin hyväksi, osalle rytmi oli liian hidas jne. Osa vastanneista oli täysin tyytyväisiä opetukseen ja osa halusi lisää haastetta, ns. asteen vaikeampaa, kuten että opettaja puhuisi enimmäkseen espanjaa, vaikkei oma osaaminen vielä edes taannut kuin murto-osan ymmärrystä puhutusta tekstistä. *Tutkimukset ovat lisää haastetta haluavien puolella*, tällöin tutkijat viittaavat ns. lähikehityksen vyöhykkeeseen, jolloin tehtäviä aina vaikeutetaan oppilaan todellista osaamistasoa korkeammalle.

*"Opettajan pitäisi puhua 95 % espanjaa ja vain välttämätön suomeksi" opl1*

*"Opettajan tulisi puhua tunnilla enemmän espanjaa... vähemmän suomea" opl9*

*"Olen viihtynyt, sopiva rytmi" opl8*

*"Espanjan kielen opettajana en puhuisi oppilaille suomea ollenkaan" (eli kaikki espanjaksi) opl2*

*"Aina välissä voisi olla 'kielikylpyjä' ... eli että opettaja puhuisi vain espanjaa ..." opl6*

*"Toistoa kyllä... mutta muuten vauhdikkaasti eteenpäin... sitten taas vanhan kertausta..." opl7*

*"Nopeampi opiskelutahti oppitunneilla" opl13.*

### 5.2.3 Heikon tai vahvan egorajapinnan oppijat

Heikon egorajapinnan opiskelijaa Ehrman (1999) kuvaa (englannin kielen slangilla "seat of the pants") yksilönä, joka luottaa intuitioon ja kokemuksen voimaan enemmän kuin pohdiskeluun ja suunnitteluun. Kummanakin psyykerajapinnan niin vahvan kuin heikonkin tyypillä Ehrman näkee hyviä puolia ja vahvuuksia, mutta myös heikkoja puolia, joten luokitusta ei tule tarkastella hyvä-



huono-dimensiolla. Ehrmanin (mt.) kuvaa heikon psyykerajapinnan suoriutujaa yksilönä, joka haluaisi kaikki asiat nopeasti kerralla esille nostettavaksi. Ehrmanin kuvauksesta on löydettävissä yhtenevyyttä tässäkin tapaustutkimuksessa haastateltujen opettajien näkemyksiin: ”haluaisivat kaikki kerralla ja heti... ”ope0, ”ei jaksettaisi pitkää aikaa paneutua... keskittyminen hajoaa”ope0.

Ohuen psyykerajapinnan omaavia opiskelijoita motivoi kontaktin ottaminen ja sosiaalinen toimeliaisuus opetuksessa, heitä haastaa luovuus ja innovatiivisuus. Ohuen egorajapinnan oppijat ovat dynaamisempia kuin stabiilit vahvan psyykkisen rajapinnan oppijat (Ehrman 1999, 72). Myös tämän tutkimuksen vastauksista oli löydettävissä heikon egorajapinnan oppijoita:

*”Opiskelen, koska se on hauskaa” opl10*

*”jotta ymmärtäisin edes jotakin, kun matkustan espanjan kielisiin maihin” opl7*

*”Opiskelen espanjaa, koska minulla on hyvä motivaatio ja käyn säännöllisesti Mallorcalla” opl1*

*”yritän kuunnella... teen kotitehtäviä” opl18*

*”kuuntelen latinomusiikkia... sanat” opl7*

*”Menen tunnepohjalta: mikä kuulostaa korvassani oikealta” opl6.*

Vahvan egorajapinnan ihmisille järjestyksen tunne oppimisessa on tärkeää. Ehrman (1999,72) kuvaa vahvan egorajapinnan ihmisiä tuloskeskeisinä suorittajina. He ovat yleisesti hyvin kieliopillisesti valmistautuneet, suorittaneet tehtävät tarkasti vaaditulla tavalla, investoineet aikaa virheettömään, täydelliseen suoritukseen. Vahvan psyykerajapinnan opiskelijoiden yksipuolista keskittymistä itse tulokseen voisi pitää myös utilitaristisena, yksistään saatava hyöty motivoi (Foster 1990, 38). Myös virheiden tekemisen pelko tai virheiden välttäminen voidaan katsoa erääksi vahvan egorajapinnan oppijoita motivoivaksi tekijäksi:

*”aina ei tiedä miten... tehtäviä tulisi tehdä” opl9*

*”virheiden teko pelottaa” opl11*

*”pelkäämme puhua väärin” opl7*

*”läksyt... ei ole vastenmielisiä...motivaatio joskus huono” opl3*

*”jos saisin määrätä...- antaisin paljon läksyjä, jotta olisi pakko opiskella...” opl4*

*”kysyä on hyvä...jotkut vain juuttuvat liiksi irrelevantteihin yksityiskohtiin” ope0*

*”luen, kirjoitan ja kertaan tehtäviä” opl15.*

Ehrman (1999, 82 -3) toteaa ego- boundary -mallia hahmotellessaan, kuinka häiritsevää opiskelulle on, jos oppijan opiskeluihinsa suuntautumisen, lähestymistavan ja oppijan syvälle juurtuneiden persoonallisten luonteenpiirteiden välillä on voimakas ristiriita.

#### 5.2.4 Sisäisen autonomian puolesta huolestuneet oppijat

Opiskelijan autonomia kuvaa kykyä, kapasiteettia ottaa hallintaan oma oppiminen omien toiveiden ja tarpeiden toteuttamiseksi (Aoki 1999, 144). Autonomian käsitettä voitaneen käyttää *synonymina opiskelijan itseohjautuvuudelle*. Aoki (1999) näkee Nedelskyä (1989) lainaten autonomian paradoksaalisesti kehittyvän sosiaalisissa suhteissa, vuorovaikutuksessa, kuten vieraan kielen oppiminen, joka ainakin jossain oppimisen vaiheessa edellyttää keskinäistä kanssakäymistä. Sisäisen autonomian tunnetta heikentävät myös oppimiseen liittyvät vaikeudet eli ”kun ei ymmärrä, miksi sanat eivät tahdo jäädä mieleen”. Sanaston mieleen painamista vaikeuttaa vielä se, jos muistitoimintojen koetaan hidastuneen (todellisuutta pelottavammalla tavalla), mikä saattaa johtaa negatiivisten tulkintojen kehään siitä, että kokonaisuus on vaarassa; oma suorituskky, koko oppimisen systeemi ja oppijana olemisen tehokkuus ovat peruuttamattomasti hidastuneet:

*”vaikeaa on sanojen muistaminen”opl6*

*”vaikeinta sanojen muistaminen”opl17*

*”kielioppi, lausuminen, muistaminen ”opl2*

*”Aikuiset opiskelijat ovat ehkä hitaampia, mutta heillä on paljon motivaatiota... ”ope0.*

Kaiken oppimisen hidastumisen vastaajien mielestä voi panna vanhenemisen piikkiin, eli ei sitä asiaa näytä olevan tarvetta kyseenalaistaa:

*”vanha oppii hitaammin ” opl9*

*”vanhempana oppiminen on hitaampaa” opl10*

*”aina oppii, mutta joutuu tekemään työtä vanhempana ” opl18,*

*”koitan pitää päätäni kunnossa” (opiskelun merkityksestä) opl4*

*”aivot tarvitsevat töitä” opl3*

*”vanhanakin oppii joskin hitaammin”opl2*

*”näkökulma laajenee - muistaminen huononee”opl12.*

Tässäkin tapaustutkimuksessa tuli esille Findsen ja Formosan (2011, 23) lainaama Withnall'in tutkimustulos siitä, kuinka monin eri tavoin vanhemmat henkilöt *käsittävät oppimisen tapahtumaa* ja sen, mitä se heiltä edellyttää tässä elämänkaaren vaiheessa (kun esimerkiksi ei ole enää yhtä hyvää työmuistia kuin 20-vuotiaana), tai mihin eri iän vaiheeseen he vertaavat tämänhetkisiä saavutuksiaan. Tässä tapaustutkimuksessa vastaajien näkökannoissa vanhenemisen suhteen esiintyi hajontaa: n. 30 prosenttia vastaajista ei nähnyt, että ikä olisi tuonut huomattavia muutoksia; myöskään opettajat eivät nähneet ikään liittyvän mitään suurempaa problematiikkaa:

*"näin vanhempana on vaikeampi oppia - täytyy kerrata vähän joka päivä" opl11*

*"aina voi ja kannattaa opiskella, ikä ei ole este... oppiminen on vähän erilaista" opl18*

*"oman kokemukseni mukaan opiskelemiseni vaatii enemmän..." opl15*

*"oppiminen ei katso ikää" opl14*

*"en ole vanhemmiten huomannut eroa omassa oppimisessa..." opl1*

*"ikä on asenne" opl8,*

*"kielen oppimisen voi aloittaa vanhanakin ... jos on nuorempana kokemusta" opl14*

*"lällä ei ole oppimisessa merkitystä... totta kai pikkulapsi oppii paremmin sillai ...automaattisesti" opl6*

*"Opin edelleen ihan hyvin. Olen nykyään systemaattisempi kuin 40 vuotta sitten" opl10.*

Tämän tapaustutkimuksen vastaajat assosioivat ajatuksen *oppimisesta* Findsen ja Formosan (mt.) lainaamien Withnall'in tutkimustulosten mukaisesti kouluvuosiin. Näin ollen tässäkin tutkimuksessa omaa oppimista ja osaamista arvioidaan kouluaikaisesta perspektiivistä (vaikka mekaaninen ulkomuisti ei ole sama kuin keskikoulussa), siltikin vaikka tässä tutkimuksessa harrastuspohjainen oppimisympäristö itsessään toimii ilman arviointia: *"sen minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa... olisi kannattanut opiskella nuorena" opl6.*

### 5.3 Tulosten yhteenveto: kieltenopetuksen uudistamistarpeet ja oppijatyypit

Tämä tapaustutkimus oli rajattu kansalaisopiston kontekstissa espanjan kieltä opiskeleviin aikuisiin ja tutkimuksen kohde oli itse oppimisprosessissa sen monisärmäisissä, kysymyksiä herättävissä kohdissa. Tämän tapaustutkimuksen tuloksia tarkastellessa voi huomata, että on helppo löytää yhden korjattavan alueen ongelma, kuten oppisisällöt tai kielen tekniset valmiudet ratkaisuinnovaation järjestelmässä. Ongelmien monimuotoistuesssa yksittäisten ongelmakohtien osoittaminen ei ole enää yhtä helppoa. Laaja-alaisemmat ongelmat oppijan oppimisprosesseissa, oppimistraditioissa,

opiskelijan oppijapersoonallisuudessa tai oppimistavoissa ym. vaativat useamman rakenteita koskevan tekijän parantamista, ja mikä vaikeinta muutosta tulisi hallita kaikissa uudistamista tarvitsevilla kohteilla yhtäaikaista. Huomattavaa Engeströmin kolmiomallinnuksissa on se, että jos yhtä osaa aletaan muuttamaan, se vaikuttaa aina lopulta kaikkiin muihinkin osiin. `Kaikki liittyy aina kaikkeen` ja näin muutoskohdissakin tämä näkyy ns. kolmiohahmotelman muodon, symmetrian säilymisinä, vaikka yksi muutoskohta laajenee järjestelmässä. Engeström (2009, 58) toteaa uudistavan *ekspansiivisen oppimisen mallissaan eron traditionaalsiin oppimiskäsityksiin*: transformatiivisessa oppimisessa tavoitellaan paljon laajempaa osaamista kuin jotakin pelkästään yksittäisesti määriteltyä taitoa tai pyrkimystä – koko toimintatavan tulee muuttua, tavoitellaan ja *löydetään sellainen toimintatapa, mikä ei todellisuudessa vielä ole edes olemassa*.

Tämän kirjallisen työn ns. pilottivaiheessa työväenopiston tutkimusluvan mahdollistamana on haastateltu Tampereen työväenopiston kahvilassa ja käytävillä vieraan kielen oppitunneille meneviä aikuisopiskelijoita, osa heistä totesi kaikkein ongelmallisinta olevan vieraan kielen kielellisen tuottamisen, useimmiten puhumisen. Oppimistapoja näytti olevan monenlaisia aina kirjan tekstien monivärisistä alleviivauksista yksittäisten sanojen sivun laitoihin kirjoittamiseen jne.

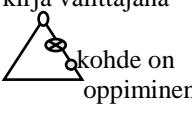
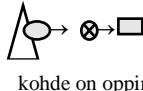
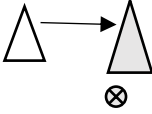
Aikuisopiskelijat reflektoivat tai pohtivat hyvin itse kielellisiin valmiuksiin liittyviä totunnaisuuksiaan eli Mezirowin (2009) määrittelemiä merkitysperspektiivin ns. lingvistisiä ja kulttuurisia komponentteja. Sen sijaan *oman oppimistyylin hahmottaminen vastausten perusteella näyttäytyi paljon vaikeammalta aikuisopiskelijoille*. Mezirowin (mt.) mukaan jokaisella yksilöllä on jokin syvälle juurtunut tapa opiskella, se saattaa pysyä *muuttumattomana varhaisista kouluajoista asti*. Suurin osa tähän tutkimukseen vastanneista tuntui ikään kuin ensimmäistä kertaa elämässään pysähtyvän pohtimaan sitä, *millaisia oppijoita* he omasta mielestään oikeastaan ovat, tai *millä tavoin* he ottavat uutta tietoa haltuunsa.

Ikä tuo mukanaan muutoksia etenkin työmuistin alueelle, tämän asian vastaajat tunnistivat erittäin hyvin kohdallaan. *Hidastumisen tunnetta kognitiivisissa toiminnoissa* ei yhdessäkään vastauksessa osattu liittää yhteen oppimistyylien kanssa. Kukaan vastaajista ei tunnistanut tarvetta omien oppimiskäytänteiden päivytykselle, sen sijaan *`muistin heikentymistä`* pidettiin tavallaan luonnollisesti määräytyneenä itsestään selvyytensä, johon vain tuli alistua sen enempää ihmettelemättä. Vastaajat pohtivat omaa opiskelijapersoonansa erittäin syvällisesti ja liittivät *aikuisopiskelijan identiteettikehityksensä omiin elämänsäkaaren kulkuihin*. Mezirowin (2009) mukaan

psykologisten tekijöiden juurtuminen syvälle yksilön persoonallisuuteen vaikutta aina hänen tavassaan toimia ja reagoida.

Tutkimuksen analyyttistä tarkastelukulmaa avattiin Engeströmin toimintajärjestelmän mallinnuksilla ja uudistavan oppimisen teoreettisella pohdiskelulla. Oppimisen *ratkaisuinnovaatio* kuvasi ristiriitaa tai jännitettä oppimista välittävän tekijän ja kohteen välissä eli tässä oppimisen kategoriassa dialogi oppikirjan kanssa muodostuu ristiriitaiseksi, mikä taas osaltaan heijastuu oppimiseen. *Oppimisen prosessi-innovaatiossa ristiriita* taas löytyy kohteen eli oppimisen ja tuloksen eli kielen kunkin oppimistason hallinnan väliltä. Tällöin saatetaan käyttää paljonkin aikaa harjoitustehtäviin ja muuhun opiskeluun liittyvään, mutta jokin esimerkiksi oppimisen metodissa ei ole validia, koska tulokset ovat huonoja ja oppijalla itsellään tunne, ettei muista yhtään mitään, ”sanat eivät muistu tarvittaessa mieleen”. Sisäisiä malleja, skeemoja (muistijälkiä) muodostettaessa tärkeänä osina on nähtävä pitkäkestoisen uuden tiedon hankintaan liittyvät tavat ja tottumukset sekä käsitteiden omaksuminen ja käyttö (Poikela & Poikela 2008, 29).

TAULUKKO 6. Tutkimusvastauksien ryhmittelyä oppimisen toimintajärjestelmien mukaan.  
Kategorisointi oppimisen innovaatiota edellyttävissä kohdissa

oppimissysteemin toimintajärjestelmät	oppimisen ratkaisuinnovaatio, kirja välittäjänä 	oppimisen prosessin innovaatio osaaminen on aiottu tulos 	oppimisen järjestelmäinnovaatio 	toiminta-järjestelmissä uudistustarve painotusarvo ⊗ 1-3, vähäisestä muutoksesta isoon muutokseen
innovaatioita, uudistamista tarvitsevia kohtia				
hankaluudet oppikirjan kanssa	XX			2
tekniistä osaamista, esim. kielioppi, sanasto	XX			2
omat oppimistavoitteet (lyhyen / pitkän aikavälin)		X		1
oppijatyytit *tarkkaavaiset *haasteita haluavat *egorajapinnat (heikot/vahvat egorajapinnat) *sisäiseen autonomiaan liittyvä oppimisen hallinta...		X		1
*tarkkaavaisten oppimistyyppien oppimistavat osittelija, kirjaaja, kertaaja, sitoo aiemmin opittuun, toistaja, jne.		X		1
oppijan osallistumismotiiveita: *`Second chance`, toinen mahdollisuus, *toiveiden täyttymys, *elämäntilanteeseen sopiva, *sosiaalisen osallisuuden kokeminen, *tavoitteiden ja vahvuuksien tunnistamista, *pystyvyyden kokemus.			X/0	0
oppijan identiteetti *hiljainen *puhumaton *ilmeetön *pelkää tehdä virheitä *luottamus rakentuu pitkän ajan kuluessa, jne.			XXX	3

Yhden yksittäisen muutosta tarvitsevan kohdan havaitseminen on vielä helppoa, mutta kun ongelmat monitasoistuvat, samanaikaistuvat, tutkijalle voi tulla vaikeuksia. Oppimisen *järjestelmäinnovaation* kohdalla voidaan tarkastella Engeströmin (2009, 58) käyttämää Batesonin (1972) oppimisen tasojen erotteluun perustuvaa teoriaa ja etenkin sen kolmatta tasoa, jolloin oppija (tai ryhmä, organisaatio) *alkaa kyseenalaistamaan omaa toimintatapaansa* ja jäsentämään sitä uusiksi. Oppimisen tapojen

voimakas muuttaminen edellyttää Fosterin (1990, 35) esittämää emansipatorista oppimisen tapaa, jolloin uutta opittaessa samalla oppijassa itsessään on pakko päästää jostain vanhasta irti.

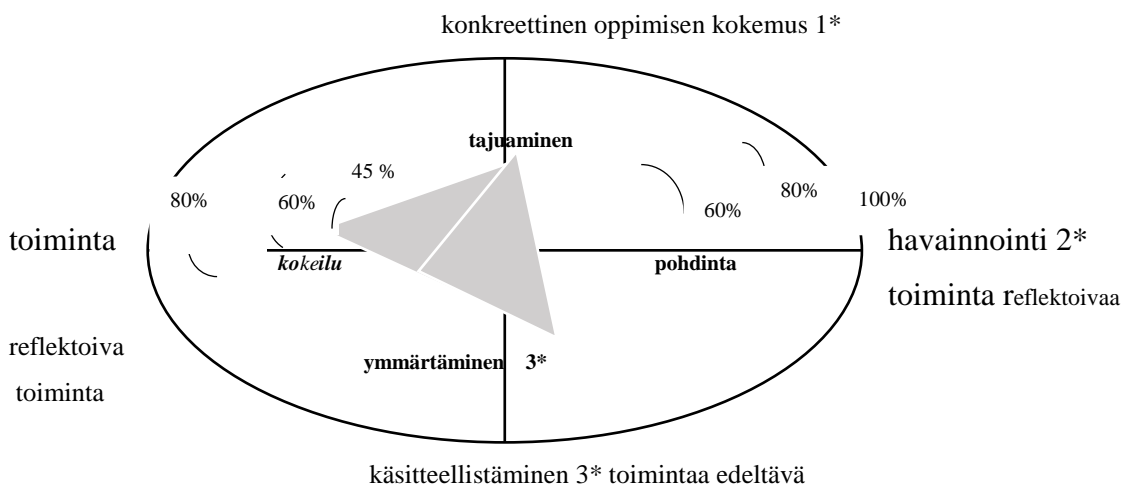
Opiskelijoiden kuvauksista siitä, *millaisina oppijoina* he itsensä hahmottavat, nostettiin teoreettisten näkemysten ja aiempia tutkimusten valossa *neljä oppijatyyppiä*: tarkkaavaiset oppijat, vahvan tai heikon egorajapinnan oppijat, haasteita haluavat oppijat sekä sisäisen autonomiansa puolesta huolestuneet oppijat. Tarkkaavaisiksi luokiteltujen ryhmästä erotettiin eri oppimistapoja kuten: *osittelija, kertaaja, kirjoittaja, kopioija, vanhan tietoihineksen hyödyntäjä*. Myös joidenkin opiskelijoiden esille nostama parantunut *systemaattisuus* kieliaiineksen haltuunotossa voitaneen nähdä oppimistyylinä.

Tutkimuksen oppijatyyppejä kategorisoitaessa hyödynnettiin myös Ehrmanin jakoa vahvan tai heikon psyykerajapinnan opiskelijoihin. Kansalaisopistossa näyttäisi vastausten perusteella enemmistö kuuluvan vahvan egorajapinnan luokituksen alle: voimakas tulorientaatio, pyrkimys virheettömyyteen, itselle asetetut korkeat vaatimukset, jne. Vahvan egorajapinnan korostuneisuutta selittänee suomalainen koulukulttuuri ja tässä erikoisesti aiempien sukupolvien kokemuksena. Kolmantena luokittelussa on haastetta haluavat, mikä ilmeni siinä, että *kieliympäristöstä haluttiin vaikeampaa* niin, että opettaja opettaisi pääosin espanjan kielellä, opetustahtiakin haluttiin nopeammaksi, myös oppikirjan teksteiltä odotettiin enemmän haastetta.

Viimeisenä oppimistyyppinä hahmottui autonomian tai itseohjautuvuuden vähenemisen tunne, mitä ei liitetty epätarkoituksenmukaisiin oppimistapoihin, vaan kokemukseen muistitoimintojen muuttumisesta iän myötä. *Riippuvuutta opettajasta lisää*, jos joutuu paljon kyselemään ja edellyttämään opiskeluun apua, tällöin oman osaamisen tunne voi joutua koetukselle. Vastauksissa tuotiin voittopuolisesti esille pelkoa heikkenevästä muistista tai siitä tunteesta, että muistaminen on hitaampaa tai työläämpää, käsitettä kuvattiin myös yleisenä hidastumisen kokemuksena: *”vaikeaa on sanojen muistaminen.”* Kokemus siitä, että muistitoiminnot olisivat heikentyneet, on erityinen *reflektion paikka*. Tässä tapaustutkimuksessa vastaajat eivät olleet reflektoineet *koettua* muistitoimintojen hidastumista, vaan olivat valinneet *valmiin vastausmallin*, sitä kyseenalaistamatta: *”katsomustapa laajenee, muisti... heikkenee iän myötä.”*

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Poikelan (2008, 29) tavoin voidaan todeta reflektoinnin merkityksellisyys oppimissyklin eri vaiheissa, sillä se antaa oppijalle mahdollisuuden aktivoida ajattelua, avata uusia näkökulmia koettuun ja auttaa havainnoimaan sitä, mitä hän osaa ja mitä hän ei vielä osaa. Oppimistyylin painottuminen kuviossa (4) vasemmalle 45 prosenttia kertoo toiminnan aikaisesta reflektion tarpeesta, esimerkiksi silloin kun vieraan kielen äsken opitut sanat tulisi tunnistaa oppitunnin lopuksi soitetulta puhenauhoitteelta. Reflektiivisen oppimisen tärkein anti on se, että tietoa ei vain omaksuta ja opita, vaan siihen suhtaudutaan analyyttisen kriittisesti (mt.).



KUVIO 4. Reflektiivinen oppiminen (Poikela, E. 2005. Soveltaen Kolb 1984:Poikela & Poikela 2008; 28; Illeris 2007)

Reflektiivisen oppimisen mallissa Poikela (2005) tuo selkeästi esille oppimisen syklisyyden: ei riitä, että oppitunnilla on pinnallisesti tajunnut oppiaineen, vaan oppiainesta pitää työstää ja toistaa. Finsden ja Formosa (2011, 106) viittaavat toiminnan (reflection in action \*4) aikaisen reflektion vaikeuteen pohtiessaan Battersbyn (1993) ehdotusta siitä, että aikuisopiskelijan pitäisi pystyä *kertomaan reflektiostaan*: mitä hän oikeasti tekee juuri nyt, miten ohjeistettuna tekeminen aloitettiin, (konfrontaatio) miksi hän tekee tällä hetkellä juuri tätä asiaa ja (rekonstruointi) voisiko/olisiko hän voinut tehdä asian toisin (ks. myös Jarvis 1985, 108). Korhonen (2003, 57) viitaten Schöniin (1983; 1988) kirjoittaa, että ”*reflektio toiminnassa* kertoo toimijan kyvystä reflektoida intuitiivisesti osana toimintaansa.” Korhonen (2003, 57) painottaa ”oppijan *omia tulkintoja* ja käsityksiä oppijan oman toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syistä.” Korhonen näkee näillä olevan



keskeistä ”merkitystä tapahtumien *ymmärtämisessä, hallinnassa ja intentionaalisen* oppimisen suuntaamisessa.” (Korhonen 2003, 57.)

Uuden tiedon hankinnassa suunnittelu on osa skeemojen (sisäisten mallien, muistijälkien) muodostamista ja toimintaan valmistautumista (Poikela & Vuorinen 2008, 29). Ristiriitoja syntyy, jos esimerkiksi oppikirjan sisältöjä ei hahmoteta tai kielioppiasiat eivät jäsenny (esim. oppijalta puuttuvat muistirakenteita tukevat skeemat tai jäsenyneet toimintamallit). Oppikirjan tekstit voivat myös olla ikävystyttäviä, ikään kuin laadittu aivan toisenlaiselle lukijakunnalle, mm. näitä mainittuja asioita oppilaita ja opettajia pyydettiin argumentoimaan kyselyissä. Reflektointia yleensä kohdistetaan opittaviin sisältöihin, toimintatapoihin, toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin oletuksiin, arvoihin, tiedon jäsenytyneisyyteen, tietorakenteisiin jne. (Poikela & Vuorinen 2008.)

Erääksi keskeiseksi teemaksi kansalaisopiston kyselyssä nostettiin oppijan omat intentiot, itselle asetetut odotukset eli kysymyksellä haettiin sitä perimmäistä motiivia, mikä pohjimmiltaan aktivoi käymään kansalaisopiston espanjan kielen tunneilla (ks. kuvion 4 kohta \*2). Onko opiskelijan tavoiteasettelu sekä lyhyelle että pitkälle aikavälille sijoittuvaa vai ovatko omat tavoitteet ylipäättään tarkoituksenmukaisesti asetettuja, eli eivät liian korkealle, ettei resilienssi (tavoitteiden saavuttaminen vähimmällä energialla) ehtyisi eikä myöskään liian alhaisille asteikoille, jolloin turhautuu ja menettää mielenkiintonsa, kun opiskelu ei enää haasta mukaansa.

## 6.1 Oppikirja opetussuunnitelmana

Findsen ja Formosa (2011, 22) toteavat Illeris`in (2004) näkevän oppimisen monidimensionaalisenä kuten kognitiivisena, emotionaalisen ja sosiaalisena, jokin näistä kolmesta toimialueesta on kuitenkin vuorollaan hallitsevin. Illeris (2004) tutkijoiden (Findsen & Formosa 2011) mukaan viittaa interaktiivisiin prosesseihin yksilöiden kesken tai yksilöiden ja materiaalien välillä, jotka luovat epäsuorasti tai suorasti ennakkoehtoja yksilöiden sisäisten prosessien käynnistymiselle. Joten esimerkiksi dialogi opiskelijan ja oppikirjan välillä on merkityksellinen oppimisen prosessissa:

*”kirja systematisoi opiskelua”opl12*

*”kirja aikatauluttaa opiskelua”ope0*

*”kirja antaa yleiskuvaa kielestä”opl7*

*"on hyvä kieliopin pohja ja kulttuuria koskevat osat herättävät lisää mielenkiintoa..."opl3*  
*"oppikirja on kuin runko, johon voi jäsentää"opl15.*

Kaikkien vastanneiden niin opettajien kuin opiskelijoiden yksimielinen näkemys oli, että oppikirjaa ehdottomasti tarvitaan: *"oppikirja on runko, johon oppiminen sidotaan"*. Oppikirja palveli ikään kuin *`opetussuunnitelmana`*, siihen jäsenyi opiskelun keskeiset tavoitteet kullakin opintojaksolla. Kohonen (1998, 33) toteaa, että opetettaessa reseptiivisiä taitoja (kyky ymmärtää puhuttua ja kirjoitettua kieltä) tulisi aina käyttää hieman yleissuosituksen osaamistasolle suositeltua vaikeampaa tekstiä, sillä oppija yleensä ymmärtää vaikeampaa kieltä kuin mitä hän pystyy tuottamaan. Kohonen (1998, 33) perää mahdollisimman varhaisessa kielen oppimisen vaiheessa myös monipuolisia kielellisiä rakenteita ja muotoja oppimisteksteihin, koska ne asettavat vastakkain aiempaa ja nykyistä, perinteistä ja uudempaa samalla näin palvelen kieliopin systemaattisen rakenteen oppimista.

Erään haastatellun opettajan mielestä oppikirjat enimmäkseen tarjoavat stereotypioita: *"aina aurinkoisia rantoja ja iloista lomaelämää jne."* *"Oppikirjat tuntuvat ikään kuin pitävän lukijan kaiken aikaa etäisenä turistina"* päivittämättä lukijalle espanjanlaista yhteiskuntaa ja sen ihmisten ajatusmaailmaa. *"Kuvatessaan hyvin kapea-alaisesti ison maan (asukkaita noin yhdeksän kertaisesti suomalaisiin suhteessa) rikasta ja monipuolista kulttuuria "( seitsemän laajaa itsehallintoaluetta omine korostuneine kulttuurisine piirteineen ja traditioineen) kirjoissa syntyperäisten espanjalaisten opettajien mielestä luodaan ehkä tahtomatta yksipuolinen ja rajoittunut kuva isosta maasta. "Luoden pinnallisen epärealistisen kuvan arjen ongelmista irtaantuneesta idyllistä"* kirjat muodostavat kuvan jatketuista turistioppaista. Jotkut espanjankielisistä maista tulleet opettajat myös huomauttivat, että kirjoissa saatetaan tuoda korostuneesti esille jotakin yhtä aluetta, kuten esimerkiksi *`Malagaa`*. Kuitenkaan *"tämä Andalusian kuuluisa maakunta Etelä-Espanjassa ei ole `koko Espanja` eikä näin ollen pysty edustamaan yksinään etnisesti värikästä espanjalaista kokonaisuutta, toisin kuin kaupallinen turismi mainonnassaan antaa ymmärtää"* ope0.

Osa opettajista huomautti, että esimerkiksi Espanjan pohjoisen ja eteläosien väestön välillä on selkeitä etnisiä, temperamenttiin liittyviä ym. eroja: *"pohjoisosassa ihmiset enemmän muistuttavat suomalaisia ja ehkä ne eteläosan asukkaat vastaavat enemmän sitä suomalaisille syntyneitä stereotyyppistä mielikuvaa `kaikista` espanjalaisista äänekkäinä, aina iloisina ekstroverteinä"* ope0. Joidenkin opettajien taholta kritisoitiin suomalaisten (siis kyselylomakkeen

laatijankin) ”stereotyyppistä ajattelua” kysymyksen kohdalla, jossa etsittiin espanjalaisuuden ja suomalaisuuden eroja. Enemmistö opettajista löysi yhtä lailla samankaltaisuuksia kuin erojakin.

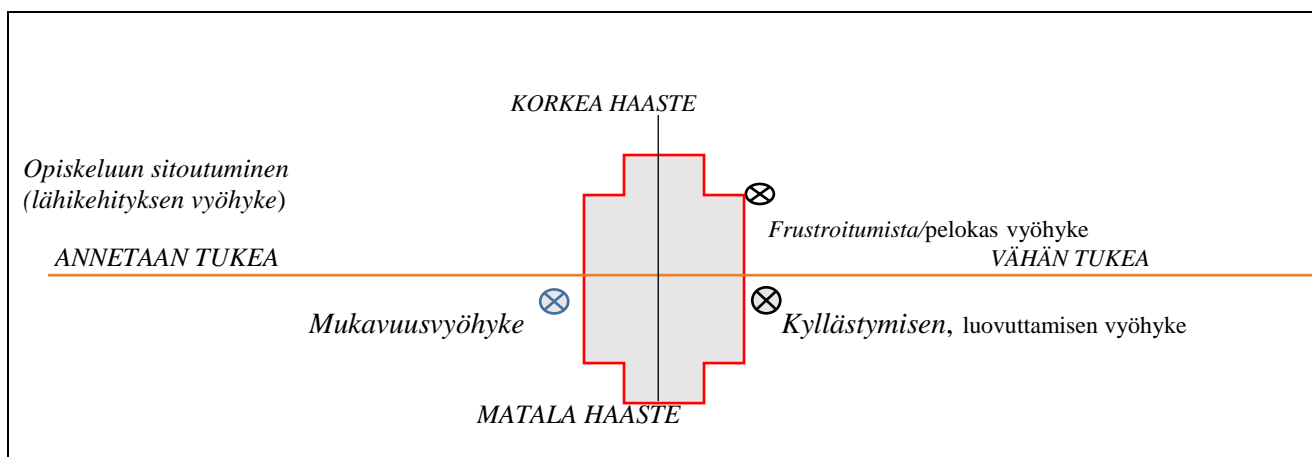
Kohonen (1998, 33) toteaa viitaten Winitziin (1981), Krasheen (1985) ym. tutkijoihin, että kieli opitaan parhaiten mielekkäiden, sisällöllisesti runsaiden ja mahdollisimman autenttisten tekstien välityksellä. Willis (1998, 46) toteaa myös, että tarjoamalla autenttisia tekstejä eikä vain yksinkertaistamalla normaalia kieltä osoitettaessa jonkin erityisen kielioppikohdan olemassaoloa, oppijasta muovataan tutkimusmatkailijaa, joka lopulta itse oppii löytämään kielen tyypillisimmät piirteet. Osalla vastanneista opiskelijoista tuntui oppimateriaalien suhteen olevan sellainen näkemys, että kaikki on ikiajoiksi täydellisen hyvin laadittua, eikä oppikirjaa oikeastaan saisi arvostella — tai ei ainakaan opiskelijan taholta. Oppikirjaa, kuten edellä on mainittu (”systematisoi”, ”aikatauluttaa opiskelua” ja ”jäsentää”, ”luo yleiskuvaa kielestä”), arvostetaan ja siihen tukeudutaan kyseenalaistamatta sitä, voisiko oppikirjoissa tehdä jotain toisin, paremmin (Kohonen 1999, 291). Kriittisyyttä toivoisi olevan enemmän, mutta etenkin aikuisopiskelijat, ja varsinkin kypsässä iässä olevat, eivät näytä mielellään ilmaisevan kritiikkiä, eivät edes rakentavassa mielessä. Opiskelija on todella usein jäävi (tosin tähän kyselyyn vastanneista oppijoista osa oli ollut itse aikoinaan kielten opettajia) arvioimaan kirjaa dimensiolla hyvä tai huono.

Crantonin (1992, 203) mielestä oppikirjoihin tulisi suhtautua lievällä skeptisyydellä, opiskelijan tulisi kyetä *reflektomaan kirjaa suhteessa omaan oppimiseensa*: mitä tämä kirjan luku antoi minun oppimiselleni, miltä kappaleen sisällöt vaikuttivat laadullisesti (ajankohtaista tematiikkaa, mielenkiintoa herättäviä vai tylsän keinotekoisesti kokoon kyhättyjä yms.). Tai sisältyikö kieliopillisia rakenteita joustavasti tekstin juoneen, tuliko tunne tekstiä lukiessa, että on menossa eteenpäin (osaamistasoa vastaava, jolloin oppiminen palkitsevaa) vai tuntuiko, että mielenkiintoa oli vaikea kiinnittää tekstiin (onko teksteissä esimerkiksi liian alhaalle asetettu vaatimustaso, jolloin ne koetaan haasteettomina). Mielenkiintoisen mahdollisen lisän *tekstien autenttisuuteen* ja vuorovaikutteisuuteen tuo sähköisten viestintävälineiden käytön lisääminen (Kohonen 1998, 34). Joihinkin uudempiin espanjan kielen oppikirjoihin voi nettikaupasta ostaa ns. nettiavaimen, jonka avulla kirjan testejä voi lukea ja kuunnella netissä sekä tehdä siellä ylimääräisiä harjoituksia, jotka kone automaattisesti korjaa. Nettiavaimen toivoisi tulevaisuudessa kuuluvan ilman lisähintaa espanjankielisen oppikirjan ostohintaan.

## 6.2 Eri oppijatyyppien kohtaamat haasteet ja niiden huomioiminen

Tarkkaavaisuus kuvaa opiskelijoiden vastauksissa keskittymistä eli keskitytään espanjan opiskeluun ja pystytään sulkemaan määrätyn ajaksi muut asiat mielen ulkopuolelle. Tarkkaavaisuuden käsite sisältää jotain samaa, mitä mindfulness -liike opettaa `tiedostavasta läsnäolosta`. Näin länsimaalaisittain pelkistään Lehto (2014) kirjoittaa tiedostamisen (awareness) merkitsevän tarkkavaisuuden suuntaamista *tietoisesti* nykyhetkeen, etäisyyden saamista opiskeltavaan asiaan sekä välittömän, spontaanin ratkaisun tahallista viivästyttämistä: esimerkiksi että ei kirjoita ensimmäistä sanaa, joka mieleen juolahtaa (Lehto 2014, 94).

Osa vastanneista aikuisopiskelijoista halusi tulla `haastetuiksi`: *"aina välissä voisi olla `kielikylpyjä` ... eli että opettaja puhuisi vain espanjaa."* Toisaalta opettajan rooli haastajana on vaikea, koska opiskelijaryhmät ovat niin heterogeenisiä: *"aikuisella on oma tahto, joutuu tasoittelemaa ja taas tasoittelemaan", "aikuishenkilö ei jaksaisi kerrata"*. Se ehdotus, *"että opettaja puhuisi 95 %: ia espanjaa"*, josta opiskelijat todellisuudessa ymmärtäisivät vain murto-osan, saa kyllä tutkijoilta tukea, joskin 55 prosenttiakin voisi riittää. Gibbons (2015) lainaa Vygotskin ajattelua haastamisesta opetuksen kautta käyttäen *lähikehityksen vyöhykkeen* käsitettä (ns. `scaffolding` eli kuvainnollisesti tikapuut tukemassa oppimista). Tällöin opetusta vaikeutetaan joitain asteita yli oppijoiden todellisen osaamisen, samalla tukien autetaan yksilöä saavuttamaan seuraava, vaativampi taso, jolla hän ei siis todellisuudessa vielä ole. Gibbons (2015) käyttää Marianin (1997) nelikenttämallia kuvaamaan scaffolding oppimisympäristöä verrattuna päivittäin toimivaan oppimisympäristöön, jolloin sekä tuen että haastamisen määrä on vähäistä ja josta seuraa kyllästyminen, ehkä sisäinen luovuttaminenkin.



KUVIO 7. Neljä opettamisen ja oppimisen vyöhykettä (Marian1997; soveltaen Gibbons 2015).

Engeströmin (2004) uudistavan oppimisen kolmeen kategoriaan viitaten voitaisiin kuvion (7) . kaikissa muissa oppimisen segmenteissä kuin lähikehityksen vyöhykkeessä löytää dilemman kohta oppijan ja oppimisympäristön välillä. Pohdittaessa Vygotskyn näkemyksiä oppimisen sosiaalisesta luonteesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä oppimisen paikkana on tähän sisällytettävä ajatus välittyneestä (mediated) oppimisesta: vuorovaikutuksessa opitut asiat yksilön tulee myöhemmin kyetä suorittamaan itsenäisesti (Halinen ym. 2016, 207). Diskurssin edistämistä on pidetty tavoitteena monissa menestyksekkäissä opetuskokeiluissa, joissa eräänä opetusmenetelmänä on ollut *ymmärtämisen* kehittämiseen pyrkivä ns. tukirakenteita tarjoava opetus (scaffolding, *lähikehityksen vyöhyke* eli oppimisen *oikea-aikainen tukeminen* korkeammalle asteelle kuin todellisuudessa ollaan nyt) (Ropo 1994, 107).

Työväenopiston opettajat tunnistivat haastatteluissa aikuisopiskelijoiden haastamisen tarpeen ns. seuraavalle tasolle monipuolistaen ja kehittäen jatkuvasti oppituntien rakennetta. Toisaalta *opettajien on vaikea tietää, mille tasolle oppimista nostettaisiin*, koska lähtötasotestejä tai kokeita ei ole ja lähtökohtaisesti opiskelijaryhmät ovat kielellisiltä valmiuksiltaan, koulutustaustaltaan, ikäjakaumaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. Myös opiskelijoiden vastauksissa oli hajontaa: *”koska opiskelussa on hyvä tahti...” tai ”toistoa kyllä... mutta muuten vauhdikkaasti eteenpäin... sitten taas vanhan kertausta...” jne.*

Eri egorajapinnoilla on erilaisia kielenrakenteisiin liittyviä vaikeuksia. Vahvan psyykerajapinnan ihmisille järjestyksen tunne oppimisessa luo turvallisuuden tunnetta, kuten esimerkiksi kielioppi, lauseenjäsennys, erilaiset kieltä koskevat säännöt ja lainalaisuudet (Ehrman 1999, 83). Vahvan egorajapinnan yksilöt kestävät huonosti löyhästi suunniteltuja, runsaasti vapautta sallivia (open-ended) oppimisympäristöjä eli esimerkiksi kommunikaatioon painottuvalla oppimisympäristöllä saattaa olla ennemminkin hajottava vaikutus vahvan rajapinnan egon omaaviin yksilöihin (Ehrman 1999, 83).

Ohuen oppimisen psyykerajapinnan omaavia opiskelijoita taas päinvastoin motivoi kontaktin ottaminen ja syntyvät ihmissuhteet. Kuitenkin Ehrmanin (mt.) mukaan ohuen psyykerajapinnan oppijat, vaikkakin haluavat vapaasti assosoida merkityksien ja kokemusten välisiä yhteyksiä, silti arvostavat ulkoista ohjausta. Ohuen egorajapinnan henkilöillä oli vaikeuksia hahmottaa vieraan kielen puhuttua tekstiä ja he halusivatkin usein, että teksti olisi jossakin taululla kirjoitettuna (Ehrman 1999, 76).

Madelin Ehrmanin (1999, 76) toimintatutkimuksen esimerkkitapauksena kategorisesti heikon egorajapinnan oppija kertoi, että hän kertaa sanoja muistikortilta tai kirjasta ennen kuin hän kuuntelee nauhan. Ehrmanin (mt.) kuvaama heikon egorajapinnan oppija jatkaa opiskeluaan kielioopin kanssa kertoen toimivansa samoin kuin edellä eli katsovansa mallilauseita kirjasta ennen kuin harjoittelee suullista lausumista. Kuulon ymmärtämisharjoitukset heikon egorajapinnan oppijalle luokassa ovat hankalia varsinkin, ellei sanottua ole kirjoitettuna eli ettei ole visuaalista tukea. Tapausselostuksessa heikon egorajapinnan oppija toteaa, että *ei voi pitää mielessään* niitä kaikkia erilaisia asioita, joita kuulee (mt.). Ehrmanin (mt.) esimerkkitapauksessa on merkillepantavaa heikon egorajapinnan oppijasta se, että hän aina harjoituksia tehdessään alkaa kirjallisesta, visuaalisesta materiaalista, jota hänelle ei ole enää kuulonymmärryksen testauksessa luokassa tarjolla.

Ehrman (1999, 75) kiinnittää huomiota luokitellessaan heikkoja ja vahvoja psyykkisen rajapinnan tyylejä moninaisuuden *toleranssin asteisiin*, jotka hän jakaa kolmenlaisiksi. Ensimmäisenä Ehrman (1999) mainitsee, että yksilön tulee *sisäistää vieraan kielen uusi opittava asia* ajatusskeemoihin (muistijälkiin tai muistirakenteisiin). Vahvan psyykerajan yksilö omaksuu tiedon liittämättä sitä muuhun aiemmin hankkimaansa tietoa-ainekseen, näin oppimisesta tulee pinnallista (mt.). Toista tasoa Ehrman (1993, 1996; 1999, 75) kutsuu *moninaisuuden sietokyvyksi*, jolloin opiskelijalla on jo kyky *käyttää epätäydellistä ja ristiriitaiseltakin tuntuvaa tietoa*, mikä vahvan psyykerajan yksilöille kuitenkin osoittautuu työlääksi ja ohuen egorajapinnan omaavilla puolestaan oli selvästi havaittavissa vaikeuksia järjestää tietoa abstrakteihin kategorioihin. Konkreettiseen käsittelytapaan taipuvaisen ohuen egorajapinnan yksilön ongelma on nähdä kaikki uusi tieto yhtä validina (mt.). *Kolmannella tasolla* yksilö *jäsentää* uuden tiedon olemassa olevaan sisäiseen skeemaansa, organisoituneisiin sisäisiin muistin rakenteisiinsa, *rekonstruoinnissa kognitiivinen skeemaa muokkautuu* (mt.).

Kirjoittamisen, kuulemisen tai puhumisen priorisointi opetuksessa on vaikeaa. Virheitä pyritään välttämään kaikessa vieraan kielen tuottamisessa, mutta erityisesti tässä tapaustutkimuksessa puhuminen nousi hyvin keskeisenä alueena esille: *”pyrin olemaan tekemättä virheitä, siksi puhuminen vieraalla kielellä ei onnistu.”* Toisaalta asioiden oppimisjärjestys on myös kyseenalaista kuten eräs vastanneista opiskelijoista tämän kuvasi: *”luen asiat hyvin tunnilla ja opiskelen kotona.”*

Opiskelijat ovat vahvuusalueiltaan ja lahjakkuustyypeiltään hyvin erilaisia, joidenkin vahvuutena on oppia kuulemalla, toiset muistavat paremmin kirjoitettuaan lauseita ylös jne. Jyrhämän (ym. 2016, 154) hyödyntämässä Gardnerin (1983) lahjakkuustyyppiä korostuu samalla erilaisten

oppijatyyppien vahvuudet: spatiaalinen kyvykkyys (avaruudellinen hahmotuskyky), lingvistinen lahjakkuus (herkkyyttä kielten vivahteille), loogismatemaattinen taito (hallitsee loogiset pitkät päättelyketjut) ym. Monipuolinen aistijärjestelmien hyödyntäminen vieraan kielen opetuksen kommunikatiivisessa oppimisympäristössäkään ei ole mikään uusi keksintö. Peltonen (1972, 14-5) totesi jo 70-luvulla, että oppimistapahtumaa varten tulisi herättää koko aistijärjestelmämme *toimimaan, koska on arvioitu aistien kautta opittavan seuraavissa suhteissa: näköaisti 75 %, kuuloaisti 13 %, tuntoaistit 6 %, hajuaisti 3 % ja makuaisti 3 %*. Kuinka paljon eri aistialueiden sekoittuminen helpottaa esimerkiksi opitun asian muistamista *assosiaatioiden kautta* (esim. *’kuuli musiikin punaisena’, ’englannin opiskeluun liittyi koululuokalle tyypillinen haju’, jne.*) on eri tieteellisten tutkimusalueiden mielenkiinnon kohdetta (Weibelin haastattelu, Ayan 2011, 64; Evans & Green 2006, 234). Monissa tutkimuksissa on ollut vahvaa evidenssiä siitä, että sokeiden lasten opetuksessa näköaistia on pystytty *kompensoimaan muiden aistialueiden* korostuneen herkistymisen avulla (ks. esim. De Gelder 2011). Audio-lingvistinen opetus, jossa korostuu puhuttu kieli, voi auttaa tietynlaisia oppijoita, kun taas esimerkiksi oppikirjoihin sisältyvät kuvat voivat tukea jonkun toisen oppijan merkitysten ymmärtämistä visuaalisella tavalla, jne. *Oppimisen järjestys* on ongelmallista, mitä opiskeltaisiin ensiksi (esim. pari vuotta pelkästään kielioppia ja kolmantena vuotena aloitetaan puhumaan) vai opiskellaanko kaikkea rinnakkain (esim. alusta asti tuodaan kielen ääntämisharjoituksia mukaan). Eräät aikuisopiskelijat tässä tapaustutkimuksessa olivat siis ratkaisseet ongelman seuraavasti: *”yritän ymmärtää kieliopin ja toivon, että myöhemmin tarpeeksi luettuani rupean ymmärtämään puhetta”* opl8.

Kaikkonen (1998, 16) kielipedagogiikan asiantuntijana pitää tärkeänä *”vieraskulttuurisen kielitajun kehittämistä”*, mikä antaisi ymmärrystä siitä, *”miten vieraassa kielessä tulisi jäsentää ajatuksia.”* Kaikkonen (mt.) tähdentää sitä, että oppilaan tulisi *hahmottaa miten vieras kieli toimii eri tavoin* kuin hänen äidinkielensä. Kielikompetenssi, pedagogisen toimintakulttuurin käsitteenä, johti lingvististen perusteiden mukaisesti kielen syntaktiseen (lauseopilliseen), leksikaaliseen (sanastolliseen) ja morfologiseen (sanojen muotoilu, taivutukset) analyysiin ja opiskeluun (Kaikkonen 1998; Evans & Green 2006). Samoin kielen sosiaalinen luonne ja kielen kulttuuritausta nousivat entistä enemmän esiin erityisesti sosiolingvistiikan vaikutuksesta (mt.). Edellä mainittujen lisäksi myös psyko- ja neurolingvistiikalla on ollut vaikutusta siihen, miten kieli ja oppiminen käsitetään (Kaikkonen 1998, 16; ks. myös Evans & Green 2006, 209-210).

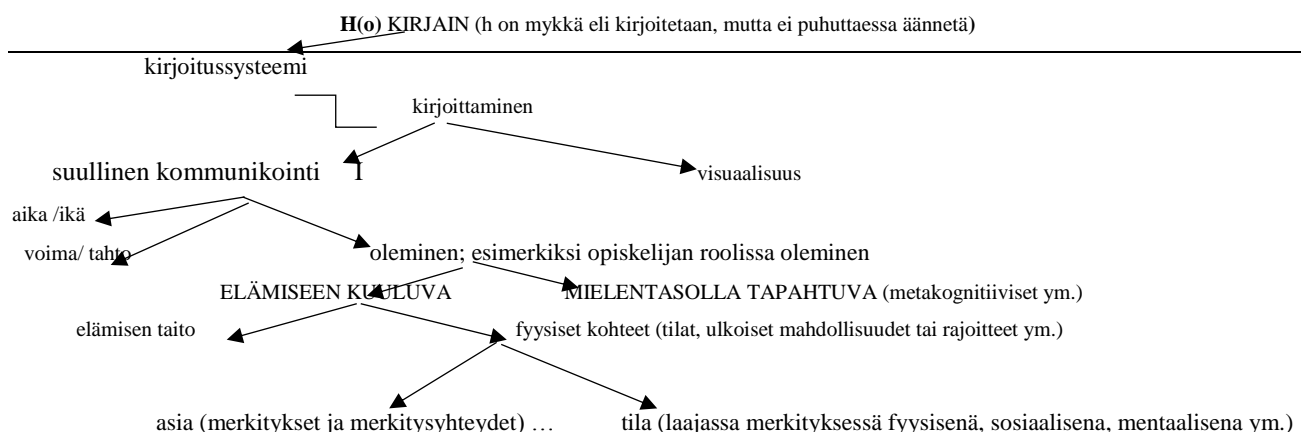
Kognitiivinen lingvistiikka kulkee yhdessä *mielen sisäisten toimintojen* kanssa, kun taas kognitiivinen semantiikka todentaa yksilön *kokemuksen ilmenemistä* suhteessa kognition sisältöihin

ja kieleen (Evans & Green 2006, 50). Tutkijoita ovat kiinnostaneet poikkitieteelliset lingvistiset mallinnukset ja taksonomiat semanttisessa systeemissä heidän etsiessään esimerkiksi universaaleja yhtymäkohtia kielen, ajattelun ja kokemuksellisuuden alueella (Evans & Green 2006, 68, 70).

Kuvio (8) kognitiivisen lingvistiikan taksonomiasta pohjautuu Croftin ja Crusen (2004, 26) lainaamaan Langackerin (1987) näkemykseen siitä, miten tieto organisoituu ihmisen mielessä tai kuinka maailma ilmenee ihmisen tietoisuudessa. Croft ja Cruse (2004, 26) ovat mallintaneet tiedon organisoitumista yksilöiden mielissä taksonomisten tasojen kautta. Esimerkiksi (kuviossa 8) on valittu kirjaimen `h` symboliikka, kirjain on tulosta *kommunikoinnista* (tosin h-kirjainta ei koskaan lausuta, on ns. mykkä-h), aktiivisesta toiminnasta eli *kirjoittamisesta* (h-kirjain saattaa `mykkänä` helposti unohtua kirjoittamatta), *liittämisestä* sanaan ja sanan yhdistämisestä oikeassa *yhteydessään* lauseeseen.

Toisaalta opiskelijoille puheen tuottaminen voi olla vaikeaa, koska he eivät ole ehkä sisäistäneet espanjan kielen rytmiä, sävelkulkua tai `melodiaa`, mikä (osassa opettajien ja oppilaiden vastauksissa) saattaa näkyä ulkoisesti katsoen pieneltä tuntuissa yksityiskohdissa kuten siinä, että ”kysymyslauseen intonaatio” puuttuu. Vai voisiko kyse kuitenkin olla laajemmasta Croftin ja Crusen (2004) kuvaamien käsitteellistämisen *tasojen puutteesta*, kuten esimerkiksi sanaston vähäisyydestä (*”sanat eivät jää mieleen”*) eli jos lauserakenteita on vaikea muodostaa kirjoittaen, niin varmasti niitä on vielä vaikeampaa spontaanisti yrittää koostaa puhumalla. Psykolingvistiikassa on verrattu aikuisten tietoista kielenopiskelua lasten kykyyn toistaa kuulemaansa vierasta kieltä. *Lasten jäljittelevässä* toistamisessa on tosin kyse muusta kuin pelkästä imitaatiosta, kyseessä on ennemminkin havaintoihin, kognitiivisuuteen perustuva abstrakti muodostelma, mikä ei ole milloinkaan mahdollistu *aikuisten yksilöiden tietoisuudelle* rakentuvassa opiskelussa (Bandura 1977, 174). Bandura (1977) totesi, että aikuinen ei siis koskaan opi vierasta kieltä imitoimalla. Tämän huomasivat vastaajatkin: *”iällä ei ole oppimisessa merkitystä... tottakai pikkulapsi oppii paremmin sillai automaattisesti”*opl3.





KUVIO 8. Vieraan kielen oppimisen kognitiivisia tasoja (soveltaen Croft & Cruse 2004, 26).

Kielitieteen eri koulukunnat ovat muotoilleet hyvin erilaisia näkemyksiä ja luokitteluita kielen ja kognition suhteesta (Evans & Green 2006). Croftin ja Crusen (2004) mallinnuksessa tulee esille vieraan kielen oppimisen kokonaisuus, joka ei jätä ulkopuolelle ihmisessä mitään aluetta. Aktiivinen toiminta edellyttää opiskelijan osallistumista ja myös mentaalisten elementtien kuten tahtotilan, intentionaalisuuden (suuntautunut aikomus johonkin), kognition (muisti, ajattelu, havaitseminen, kieli) ja emotioiden samanaikaista aktivoimista (Croft & Cruse 2004, 25). Tähän tutkimukseen vastanneiden oppijoiden näkemys oman vieraan kielen harrastuksen merkityksestä oli *”pään kunnossa pitäminen”*, mikä taas ei ole syvimmältään kovinkaan kaukana kognitiivisen lingvistiikan tutkijoiden näkemyksistä. Vieraan kielen harrastaminen iästä riippumatta tukee kognitiivisia rakenteita (huomiokykyä, tarkkaavaisuutta, muistia, laajojen asiakokonaisuuksien hallintaa, jne.). Kommunikatiivisen ajattelun myötä Kohosen (1998, 31) mukaan itse kielenopetuksen sisältöjen painopiste on voimakkaasti siirtynyt kielen rakenteellisista piirteistä kielen viestinnälliseen käyttöön.

Myös *tila* käsitetään Croftin & Crusen mallinnuksessa (kuvio 8) erittäin laajasti, aivan kuten Jyrhämä (ym. 2016, 178) kirjoittaa viitaten vuoden 2014 opetussuunnitelmaan siitä, että *oppimisympäristöt määritellään tiloiksi* ja paikoiksi sekä yhteisöiksi ja toimintakäytänteiksi, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Uudistava oppiminenkaan ei näin ollen ole pelkästään mentaalista introspektiota yksilössä, vaan muutos yksilössä muuttaa aina myös hänen interaktiotaan ympäristön kanssa, toisinaan muutos ei tapahdu tai muutokselle ei vain anneta tilaa (Evans & Green 2006, 374, 394, 420). Korhonen (2007, 31) viittaa Hargreavesiin (1994; 2003) todetessaan, että esimerkiksi *”kollaboratiiviselta”* näyttävä toiminta (tässä soveltaen oppimisympäristöissä tapahtuvaan) voi olla

harhaa, ja todellisuudessa yhteisöllinen toimintatapa osoittautuu, ei yksilöiden itsensä ohjaamaksi, vaan ulkoapäin (esim. instituution jäykät normit, hierarkkiset rakenteet, uusiutumaton toimintakulttuuri jne.) ohjatuksi, tiukasti rajatuksi, pakonomaiseksi. Tällöin (liikkuma)tila sen kaikissa merkityksissä jää yksilöiden tai koko ryhmän kohdalla kapeaksi, orientaatio on kiinnittynyt suorittamiseen ja selviytymiseen eikä esimerkiksi innovatiivisuuteen (mt.; ks. myös Cranton 1992, 199, 201). Mezirowin (2009) merkitysperspektiivin rakentumiseen viitaten yksilön on aina *hyvä tunnistaa oma henkilökohtainen tilaratkaisunsa, onko esimerkiksi yksin oppija* ennemmin kuin muiden kanssa ryhmässä toimija, silti on hyvä muistaa ryhmän potentiaalisen kapasiteetin aina ylittävän yhden yksilön toimintatehon. Oma tila (esim. puheenvuoro, presentaatio, mielipiteen esilletuominen ym.) on usein otettava, oma sosiaalinen, fyysinen tai mentaalinen paikka löytyy harvoin ilman kamppailua (Cranton 1992, 161-2). Kognitiivisessa kielitieteessä tila monimuotoisena käsitteenä usein konkretisoituu kielioopin kautta erottaen eri kieliryhmät toisistaan: esimerkiksi suomalais - ugrilaisissa tai germaanisissa kielissä mennään tilaa kohti, kun taas espanjan kielessä sama asia ilmaistaan liikkeenä tilassa eli `ei kiivetä puihin vaan puissa` tms. (Evans & Green 2006).

Crofit ja Cruse (2004) mallintavat (kuviossa 8) kirjoittamisen ja puhumisen liittymistä toisiinsa ikään kuin ne muodostaisivat yhden yhtenäisen oppimisvirran tai *jatkumon*. Kuitenkin kansalaisopiston haastatelluista espanjan kielen opettajista osa totesi, että aikuisopiskelijat käytännössä *”ymmärsivät tekstejä”*, mutta *”eivät pystyneet muodostamaan lauseita”* eli tuottamaan itse tekstiä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että opiskelijoiden metakognitiiviset näkemykset saattavat olla puutteellisia vielä pitkällekin edenneissä opinnoissa formaalisen koulutuksen puolella (Pehkonen 2007). Tietynlaiset itselle kehitetyt käsitekartat voisivat tuoda helpotusta monenlaiseen oppimiseen ainevalinnasta riippumatta (mt.).

*”Jäljentäjä”* kuvasi tähän tutkimukseen vastanneen oppimistapaa. Kirjan tekstien sanasta sanaan vihkoon kirjoittaminen vaikuttaa epätarkoituksenmukaisen hitaalta oppimismenetelmältä, vaikka se samanaikaisesti aktivoikin sekä taktillista että visuaalista muistia. Tapaustutkimuksessa kerätyistä vastauksista tuli esille kirjoitetun ja puhutun kielen tarkasteleminen ikään kuin passiivinen ja aktiivinen kielitaito olisivat jyrkästi toisistaan irrallisia, perättäisiä oppimisketjuja.

Työväenopistossa tehdyssä haastattelussa opettajat kiinnittivät huomiota erityisesti aikuisopiskelijoiden verbaalisiin vaikeuksiin: *”vaikeinta heille on puheen tuottaminen, vaikeaa muodostaa lauseita, vaikka ymmärtävätkin.”* Monet opiskelijat kirjoittivat vastauksissaan *”puhumisen olevan vaikeaa”*, mutta myös lauseenmuodostuksen jne. Opettajien

vastauksista löytyi yhtenevyyttä opiskelijoiden oman puheen tuottamista koskevien kuvauksien kanssa: *”vaikeinta heille on verbien konditionaali ja subjunktiivi”, ”äännettäessä vaikeaa painotuksen saaminen kysymyslauseissa”, ”vaikeinta heille on puheen tuottaminen, vaikeaa muodostaa lauseita, vaikka ymmärtävätkin tekstiä, verbimuodot/aikamuodot ovat heille vaikeita.”*

Viestintään liittyy olennaisena osana myös kuunteleminen. Monet tutkimuksessa vastanneista opiskelijoista kokivat espanjan kielen yksittäisten sanojen erottamisen normaalisti nopeasta espanjan kielen puherytmistä vaikeaksi (Kohonen 1998, 31). Wingfield (2012, 176) totesi puheen kuuntelemiseen sisältyvän paljon muutakin kuin, että erottaa äänteitä, vokaaleja tai konsonantteja puheen virrasta. Vieraan kielen puhetta kuunnellessa oppijan on osattava identifioida erillisiä tavuja ja sanoja sekä havaittava se, kuinka sanat sitoutuvat toisiinsa (monikko vai yksikkö, mennyt vai tuleva, tai jokin muu aikamuoto, objekti ennen datiivia vai toisinpäin jne.), jotta hän pystyisi muodostamaan lauseen kuulemansa perusteella (Wingfield 2012, 177). On tietysti kyseenalaista, kuinka paljon oman puheen tuottaminen edesauttaa kuuntelemista tai päinvastoin. Tulisiko yksilön kuunnella omaa puhettaan ehkä ääntämisessä saattaa olla luultua vähemmän virheitä: *”pyrin olemaan tekemättä virheitä, siksi puhuminen vieraalla kielellä ei onnistu”, ”pelkäämme... puhua väärin.”*

Espanjan kielen puheen kuullun ymmärtämistä pidettiin vastanneiden opiskelijoiden keskuudessa vaikeimpana, sen tähden ehkä haluttiin, että opettaja puhuisi jopa *”95 prosenttia oppitunnista espanjaa”*. Käytännössä normaali puhe soljuu nopeasti (n. 140- 180 sanaa per minuutti) eikä vieraan kielen sanoja aina ehdi koodaamaan yksittäisenä kuten kirjoitettaessa (ortografia ja akustiikka espanjan kielessä ovat tosin lähempänä kuin ranskan kielessä), vaan sanat rientävät ohitse ikään kuin yhteen liimautuneina (Wingfield 2012, 76). Syntyperäinen puhuja saattaa vähemmän artikuloida joitain kuulijalle keskeisiä sanoja, mykän `h`: n, äännettömien foneemien (tai puheen soinnullisten `ch`- äänteiden) kohdalla puheen frekvenssiä usein vielä nopeutetaan (mt.). Wingfield (2012, 76) on havainnollistanut tutkimuksissaan akustisen (englannin kielisen) puheen virtaa aaltoliikekuviolla: Ns. audiogrammi, josta on nähtävissä, että *puheaaltojen väli pitenee, kun puhuja artikuloi sanottavaansa selvemmin silloin, kun merkitystä on vaikea määrittää kontekstista* (mt.).

Vastanneiden opiskelijoiden toiveena siis oli, että *opettaja käyttäisi enemmän espanjan kieltä* opettaessaan, tähän toiveeseen voinevat neurolingvistiikan ja muut kielitieteiden tutkijat yhtyä. Sen sijaan tutkijat tuskin tukisivat sitä opiskelijoiden mahdollista oletusta, että kieltä voisi oppia *pelkästään kuuntelemalla*, opiskelijoiden lanseeraamilla *”kielikylvyillä”* joutumatta lainkaan

miettimään espanjan kielen loogisia rakenteita tai rakentamatta muistia tukevia skeemoja esimerkiksi sanavaraston kartuttamiseksi.

Merkitysperspektiivi syvälle juurtuneine näkemyksine perustuu Mezirowin (2009) mukaan myös lingvistisille elementeille, äidinkielen lisäksi opitaan useita muita kieliä, joiden kielirakenteet ja ääntäminen poikkeavat huomattavasti siitä mihin on aiemmin totuttu. Kommunikatiivinen oppimisympäristökin, jossa siis painottuvat vuorovaikutus ja puhuminen tai Mezirowin (2009) ilmaisu lainaten tapahtuu `uudelleen sosiaalistuminen` toiseen kulttuuriin, edellyttää opiskelijalta lisäksi myös itsenäistä työskentelyä ja kotitehtävien tekemistä tai omien muistikarttojen kehittelyä. Peltonen (1972, 15; ks. myös Evans & Green 2006, 234) painottaa *havainnollisuutta* ja aistien monikanavaisuuden huomioimista maksimoitaessa oppimistehon hyötysuhdetta: kuulon avulla 20 %, näkemällä 30 %, näkö ja kuulo yhdessä 50 % ja jos edellä mainittuihin lisätään oma puheen tuottaminen, teho lisääntyy 70 prosenttiin. Venäläinen moneen tieteenalaan perehtynyt lingvistiikan professori Peter Weibel (2011) pitää myös tärkeänä eri *aistikanavien yhtäaikaista*, tarkoituksellista hyödyntämistä, ns. *synestesiaa*, mitä näkee käytettävän paljon esimerkiksi taiteissa pyrittäessä tietoisesti rikkomaan totunnaisuuksia (Ayan 2011, 64-5; Evans & Green 2006). Kohonen (1998, 33) näkee reseptiivisen kompetenssin (kyky ymmärtää puhuttua ja kirjoitettua vierasta kieltä) oppimisen huomattavasti erilaisena prosessina kuin kielen tuottamistaitojen oppimisen. Foster (1990) erottaa myös nämä *kaksi mainittua kielen oppimisprosessia*, mutta tähdentää sitä, että näiden kahden prosessin tulisi kulkea melkein rinnakkain eli *oman puheen tuottaminen aloitettaisiin varhaisessa vaiheessa* silloin kun vielä opetellaan aivan kielen alkeita. Analogisesti tällaista anglosaksista opetusmallia voisi verrata esimerkiksi musiikin opiskeluun, jossa instrumentin käyttäminen alkaa musiikin teorian opetuksen kanssa rinnakkain.

*Kuulon ymmärtämiskokeet vieraissa kielissä* koetaan vaikeiksi formaalin koulutuksen puolella, mutta kuuleminen on todettu vaikeaksi myös kansalaisopiston haastateltujen aikuisopiskelijoiden taholta. Wingfield (2012) toteaa vieraan kielen kuulemisen vaikeaksi kielen monitasoisuuden takia. Näitä eri tasoja Wingfield mallintaa yhden puhutun lauseen ääniaaltoa tarkkailemalla vertikaalisessa järjestyksessä ylhäältä alas: akustisessa aallossa ylin (1) on foneettinen osuus, sitä seuraavat (2) syntaktinen eli lauseen rakenne, (3) lauseen jäsentyminen, ja (4) alin taso, joka kuvaa puhutun ymmärtämistä. *”Ymmärtävät kyllä, mutta eivät pysty puhumaan” tai ”intonaatio puuttuu puheesta”*, näin espanjan kielen opettajat arvioivat oppijoiden osaamista tässä tutkimuksessa. Espanjan kielessä äänirakenteiden paikka on olennaisen tärkeä, koko lauseen merkitys voi muuttua, jos painotukset ovat väärässä kohtaa. Ei-englantia äidinkielenään puhuvan lausumana Wingfieldin (2012) akustisesti

kuvaama englanninkielisen lauseen sisältö *”you talk and I’ll listen”* todennäköisesti piirtyisi grafiikaltaan erilaisena kuin syntyperäisen ääneen lausumana: ääniaallon nousut, laskut, tihentymät saattaisivat olla eri kohdissa sekä tauotukset. Eikä tule unohtaa aina puhujaan liittyviä yksilöllisiä piirteitä, kuten esimerkiksi äänensävyä, joka ilmaisee ns. metaviestä, kuten tunnetiloja.

Wingfield (2012, 176) on siis kuvannut onnistuneesti akustisen ääniaallon eriyttäessään kuullun puhevirran vertikaalisesti ylimmäksi foneettisen vaiheen (äänteiden, intonaatioiden tms. erottelukyky), toiseksi syntaktisen lauseenjäsennyksen (sanaston ja rakenteiden ymmärtäminen) nopeana tapahtumana kuulijan yrittäessä järjestää viestin sisältöä. Kolmantena Wingfield (mt.) on eristänyt ääniaallosta vaihtoehtoisen *”idean”*, sen *semanttisen kiinnekohdan, jolla luodaan merkityksellisiä yhteyksiä*. Viimeisessä neljännessä kohdassa kootaan *sanoman ydin myös siihen ainekseen, jota ei varsinaisesti ilmaista*, mutta johon selvästi viitataan. Wingfield (2012) kuvaa metaviestintää esimerkin avulla: *”Después de haber preguntado la hora, empezó a correr”*; *”kysyttyään vieraalta kellonaikaa, hän alkoi kiireesti juosta.” Kuulijan oletuksen tulee siis olla, että vieraalla oli kello ja että kysyjä oli myöhässä*. Pursiainen (2005, 205) taas kuvaa selkeästi sellaista metaviestintää, jota tapahtuu kaiken aikaa: *”... sanotaan kaksi lausetta yhtä aikaa. Niistä toinen sanotaan ääneen, toinen jätetään muotoilematta sanoiksi. Lukijat ”lukevat” rivien välistä. Rivien väli on huono metafora kuulemiselle. Miten voisi ajatella kuulijoiden kuulevan ”rivien välit”? Ehkä niin kuin partituurin lukija kuulee tauot. Tarkkakorvainen tanssija kuulee tauon sijainnista tahdissa, joko kappale loppui vai vieläkö se pikku tauon jälkeen jatkuu.”* (Pursiainen 2005, 205.) *Metakognitiiviset taidot (taito kognitiivisesti tarkastella kognitiivista toimintaa) myös lingvistiikassa* perustuvat mitä suurimmassa määrin kognitiiviselle kyvykkyydelle; on siis jaksettu kartuttaa tietoa tai sanastoa, lauserakenteita jne., ja nyt tätä opiskeltua kieliainesta pystytään integroimaan uudelleen, linkittämään rakenteisiin ja jopa kyseenalaistamaan. *Missä järjestyksessä kielitaitoa kehitetään jää opettajien pedagogiseen harkintaan*. Ehkä opiskelijan järjestys *”yritän ymmärtää kielipin ja toivon, että myöhemmin tarpeeksi luettuani rupean ymmärtämään puhetta”* voi olla tarkoituksenmukainen.

Kieli on elävä ja muuttuva komponentti, myös kielen tuottamisen funktiot vaativat järjestelmällistä kielirakenteen hahmottamista. Engeström (1992, 101) toteaa, ettei kenestäkään tule osaajaa ilman järjestelmällistä työskentelyä. Pelkkien tuntumien ja vaikutelmien analysointi ei auta laajojen kieleen liittyvien tietomäärien hallintaan ottamisessa ja uudelleen konstruoinnissa. Cranton (1989, 24 -26) on jakanut vastinparien avulla kognitiivisia oppimistyyplejä: reflektiivisyys vs. impulsiivisuus, erojen vs. samanlaisuuksien kautta käsitteellistäjä, inklusiivinen vs. eksklusiivinen luokittelija, kompleksisuuden vs. yksinkertaisuuden konstruoija, riippuvainen vs. riippumaton oppija. Näistä jälkimmäisessä

vastinparissa oppimiskentästä riippumaton pystyy erottamaan olennaiset yksityiskohdat kompleksisuudesta, mikä löytää yhtymäkohtaa Engeströmin em. oppijan analyttiseen *järjestelmällisyyteen*, kun taas oppikentästä riippuvainen pystyy laaja-alaisempaan, `globaaliin` hahmottamiseen. Mezirowin (1998, 10: 2009) kriittistä tapaa tarkastella *uskomuksia* voisi soveltaa tässä niihin väitteisiin, joissa todetaan espanja *helpoksi kieleksi*: ei ole olemassa mitään helppoja kieliä, kielten opiskelu vaatii aina määrätietoista opiskeluotetta ja ajallista panostusta.

### 6.3 Aikuisten oppimisen kognitiiviset rajoitteet ja niiden huomioiminen

Opiskelijan autonomia saattaa olla *partiaalista*: jollakin osa-alueella kielen opiskelija voi olla erittäin autonominen (esim. selviytyy hyvin läksyjen teosta yms.), toisaalta jollakin alueella oppilas kokee voimakkaasti hallinnan heikkenneen (puheen tuottamiseen saatetaan tarvita jatkuvaa kannustamista jne.). Sisäisen autonomian tunnetta kehittää kyky reflektoida kysymyksiä: *mikä hyödyttää* ja mikä aiheuttaa takapakkia vieraan kielen oppimisessa, mikä luonne kielellä tai kielen oppimisella on tai mitkä kielen elementit ovat *pakko oppia ja missä määrin*. (Aoki 1999, 144.) *Autonomiata* on käsitelty synonyymeinä, tällöin autonomian voidaan katsoa syntyvän henkilön ja tekemisen rajapinnassa (Martela, Mäkikallio ja Virkkunen, 2017, 107). Työn konteksteissa *autonomian kokemuksen* ns. alafaktoreina IMQ (Intrinsic Motivation Quotient) -mittaristossa on mainittu mm. epäonnistumisen sietäminen, sisäistetty motivaatio, rytmityksen ja aikataulujen hallinnan tunne (Martela ym. 2017, 107). Itsemääräämisteorioissa autonomialla on viitattu *vapaaehtoiseen sitoutumiseen* eri tehtäviin (kansalaisopiston kontekstissa esimerkiksi sitoutumista kurssiin tai tunnilla osallistumista jne.) (mt.). Hallinnan tunnetta lisää priorisointi, eli vaikka opiskeltavaa olisi paljon, yksilön tulisi kyetä *tunnistamaan* tärkeämmät ja vähemmän tärkeät asiat (Martela ym. 2017, 111). Tässä tapaustutkimuksessa autonomia kietoutui voimakkaimmin muistin problematiikkaan.

*Sisäisen autonomian tunnetta* vähentää myös tunne, ettei oma oppiminen ja/ tai muistaminen ole samaa kuin ennen (itseohjautuva opiskelija vertaa omassa oppimisessaan tapahtuneita muutoksia) tai ei ole niin hyvää kuin muiden (vertaisarviointi). Muistin toimintojen kaventuminen kokemuksellisesti voi olla todellisuuspohjaista tai yleisesti jaettu uskomus siihen, että kaikkien muisti huononee vanhetessa. Muistamiseen liittyvät asiat voidaan kokea erittäin arkaluonteisina. Arvio muistamisesta liitetään usein minäkuvaan. Jos muistaminen koetaan huonoksi, käsitys omasta tehokkuudesta kokonaisuutena saattaa samalla romahtaa.

Oppiminen vaatii oppijalta tietoista oppimisstrategiaa, jonkinlaista tapaa järjestellä tietoa. Esimerkiksi vieraan kielen laajaa sanastoa tulisi yrittää sitoa joihinkin tekstikohtiin. Muisti ei järjestele tietoa oppijan puolesta. Irrallisten sanojen heittäminen muistilokeroihin tai muun pirstaleisen tiedon aineksen taltioimisyritysten tiedetään ainoastaan rasittavan työmuistia. *Huonosti organisoitu tieto* alkaa iän myötä kuormittaa säiliömuistia. On aina hyödyllistä *liittää* muistettava aines johonkin kuten esimerkiksi sen johdonmukaisiin yhteyksiin (Hervonen 1994, 203). *Oikean tiedon löytämisen kannalta on tärkeää, kuinka tietopohja on organisoitunut* (Hervonen 1994, 203). Mitä enemmän opiskelija reflektoi ja ratkaisee oppimiseen liittyviä ongelmia, sitä enemmän hänelle kertyy ns. muistin hakuavaimia, joiden avulla voidaan helposti avata hyvin varastoitua tietoa (Hervonen 1994, 203). Vanhemmiten käyvät tietoaineeseen liittyvät vihjeet ja avaimet aina vain tärkeämmiksi. (Hervonen 1994, 203.) Työmuistin lyhyt kesto (30 sekuntia) suojaa hermojärjestelmää ylikuormitukselta, mistä toisaalta koituu iän myötä lisääntyviä ongelmia, vanhempana työmuistin kapasiteetti muutoinkin supistuu entisestään (Hervonen 1994, 200). *Yksityiskohtaisten listojen mielenpainaminen* todettiin myös opiskelijoiden vastauksissa vaikeaksi: ”*ongelmana on (yksittäisten) sanojen muistaminen.*”

Hervonen (1994, 201) selittää työmuistin ympärillä olevan eräänlaisen toiminnallisen suodattimen, joka estää *kontrolloimattoman tiedon* tulvan siirtymistä säiliömuistista työmuistiin. Mutta suodatinta ei ole helppo läpäistä myöskään vastakkaiseen suuntaan (mt.). Tällöin mieleen painaminen vaikeutuu, mistä syystä uusien asioiden oppiminen vaatii vanhemmiten aina enemmän kertausta kuin nuorempana, minkä myös vastaajat olivat todenneet: ”*näin vanhempana on vaikeampi oppia - täytyy kerrata vähän joka päivä*”, ”*kirjoitan asioita paljon vihkoon*”, ”*vanhanakin oppii joskin hitaammin*”.

Myös Craik (2012, 81) mallintaa ihmisen muistamisen primaariin ja sekundaariseen muistilajiin, joista jälkimmäisestä on noudettavissa sinne säilötty tieto tarvittaessa takaisin. *Primaari muisti auttaa jopa erittäin iäkkäitäkin henkilöitä kopioimaan puhelinnumeroita* täsmällisesti ja säilyttämään niitä lyhyen aikaa muistissa tai kirjoittamaan lyhyen tekstin muistinvaraisesti, ilman virheitä (Craik 2012). Craik (mt.) luokittelee työmuistin Baddeleyn ja Hitchin (1974) määrittelyn mukaisesti lyhytaikaiseksi tiedon säiliöksi, tällöin yksilö pystyy integroimaan kieltä eri tasoilta tai pohtimaan yksittäisiä asioita yleisemmässä merkityksessä. Työmuistin heikkenemistä vanhenevilla henkilöillä ilmentää esimerkiksi vaikeus seurata puhelin survey-kyselyssä kysyjän *monilauseisesti rakennettuja kysymyksiä* tai pitää mielessä kysyjän samanaikaisesti antamia useita vaihtoehtoja (Craik 2012, 81). Kiinnostavaksi Craik (mt.) tekee työmuistin määritteen viitatessaan useihin tutkimuksiin, joiden

mukaan työmuisti vähenee systemaattisesti ns. varhaisaikuisuudesta lähtien. Craik (mt.) pohtii myös, *lisääkö tehtävien liika kompleksisuus ikään liittyvää hitautta vaikeuttaen asioiden muistamista*. Hervonen (1994, 201) toteaa muistamisen vaikeiksi kohdiksi muistiin painamisen ja jälleen säiliömuistista työmuistiin palauttamisen. Tällöin muistettavien asioiden pilkkominen osiin jälleen korostuu kuten opiskelijoiden vastauksissa: *”läksyjä kyllä... joka päivä vähän ... on parempi kuin yhtenä päivänä paljon...”*

Tutkijat ovat pyrkineen hahmottamaan eri tavoin ja käsittein pinnan alla osin vielä tuntemattomia *ikään liittyviä syitä muistin heikkenemiseen: mentaalisenä voimavarojen ehtymisenä, tarkkaavaisuuden fokuksinnin puutteena tai heikentyneenä kykynä estää epäolennaisen, häiritsevän tiedon sisäänpääsyä*. Myös *prosessoinnin nopeuden heikentymisestä* on tutkijoiden kesken ollut pohdintaa (Craik 2012, 82; Craik & Byrd 1982 viitaten). Wingfield (2000, 184) taas pohtii sitä, miten kapeutunut työmuistikapasiteetti vaikuttaa kielen ymmärtämiseen ja puhutun tai kirjoitetun kielen muistamiseen. Vastauksissakin kävi ilmi se, että opiskelijat tunnistivat muistikapasiteetin muutokset ja hakivat opiskelusta kognitiivisille toiminnoille tukea: *”koitan pitää päätäni kunnossa”, ”aivot tarvitsevat töitä.”*

Aiemmissa tutkimuksissa ikä ei korreloinut työmuistin kanssa, vaan ennemminkin yksilöiden ymmärryskyky eli *ymmärryskyky ja työmuisti korreloivat keskenään* (Wingfield 2000). Wingfield (mt.) osoitti, kuinka tekstin ymmärtämiseen tarvittavat mentaaliset taidot, kuten lauseenjäsentäminen, lauseiden abstraktin loogisuuden ymmärtäminen, päätelmien teko ja viittausten sijoittaminen korreloivat työmuistin kanssa positiivisesti. Tutkijat myös osoittivat vanhemmilla aikuisilla olevan pienemmän työmuistin kuin nuoremmilla (mt.).

Wingfield (2012) viittaa Carpenterin, Miyakin ym. (1994) tutkijoiden toteamukseen siitä, että merkittäviä työmuistia edellyttäviin *lingvistisiin kokonaisprosessoointeihin* liittyviä eroavaisuuksia oli havaittavissa. Lingvistiseen kokonaissysteemiin liittyen nuorilla aikuisilla oli osoitettavissa korkeampi työmuistikapasiteetti. Vanhemmilla opiskelijoilla oli vaikeuksia, kun vaadittiin päättelyprosessia tai nopeaa sanojen tai lauseiden kohtien poimimista teksteistä (Wingfield 2012, 185). Toisaalta taas säiliömuistia voi täyttää rajattomasti, koska ihmisen hermokudos on joustavaa eli plastista ja pystyy muodostamaan uusia muistijälkiä vielä korkeassakin iässä (Hervonen 1994, 201). Ehkä opiskelija, joka koki ”opiskelevansa yhtä hyvin kuin 40 vuotta sitten” nojaakin juuri tähän pitkäkestoiseen muistiin.



Hervonen (mt.) keskittyy ainoastaan kognitiiviseen järjestelmään arvioidessaan vanhenemisen muutosten merkitystä. *Kognition eri vaiheet hidastuvat iän myötä*. Tosin älykkyyssosamäärällä ja yleiskunnolla näyttäisi olevan `hitauden` etenemisnopeudelle merkitystä. Toisaalta henkinen vanheneminen ei välttämättä rajoita toimintakykyä (Hervonen 1994, 196-7). Suurin *hitausmomentti ikääntyvillä* henkilöillä on ongelmanratkaisun tietoista ponnistelua ja *päätöksentekoa vaativassa vaiheessa*, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen vastauksissa: ”*oppiminen on erilaista, työläämpää*” (Hervonen 1994; Cerellin 1980 mukaan).

Cavanaugh (2000, 120) on ryhmineen tutkinut ns. metamuistia, millä taas tarkoitetaan ihmisten kaavamaisista vastaustapaa, kun heiltä kysytään sitä, *millaisena he kuvaisivat itsensä*. Cavanaugh (mt.) on todennut, että mitä vanhempi henkilö on kyseessä, sitä jäykän kaavamaisempi hän on suhteessa muistiin: *muisti kuvataan yleisemmin erittäin tärkeänä* ja itseä aina muistamattomana. Cavanaugh (2012, 116) toteaa paljon itsearviointilomake–metodia käyttäneistä tutkimuksista, että metamuistia ei ole helppo kartoittaa eli sitä, mitä aikuiset yksilöt tietävät omasta muististaan tai minkälaiset uskomukset oman muistin toimivuudesta pitävät pisimpään pintansa.

Muistiin liitetään vääjäämättömästi käsitys omasta tehokkuudesta. Tehokkuuden ja muistin keskinäistä yhteenliittymistä kuvaa esimerkiksi se, että muistia saatetaan kuvata rajattomana (‘muistini on erittäin hyvä’), hieman rajattuna (‘en muista nimiä, kasvot kylläkin’), kontekstiin sidottuna (‘en muista mihin parkkeerasin ruuhkaisalla alueella’) tai ajallisesti rinnakkaisena (‘muistan numerosarjan, minun ei tarvitse kirjoittaa sitä muistiin’) (Cavanaugh 2012, 119). Cavanaugh (mt.) viittaa Seemanin ja tutkimusryhmän (1996) näkemyksiin siitä, että *uskomukset omasta tehokkuudesta* ennalta määrittävät kielellistä suoritusta lähinnä miehillä, ei niinkään naisilla. Tutkijoiden (Cavanaugh ym. 2012) mukaan uskomukset eivät vaikuttane ns. ei-sanalliseen (‘nonverbal memory’) muistiin laisinkaan: Vastaajat, jotka täydensivät muistitoiminnan tutkimukseen liittyvää oma tehokkuus -kyselylomaketta ylhäältä alas (vaikeimmasta tehtävästä helpoimpaan), osoittivat korkeampaa itsetehokkuutta kuin ne, jotka täydensivät annetut tehtävät tavanomaisemmassa järjestyksessä eli helpoimmasta vaikeimpaan (Cavanaugh 2012, 119). Hervonen (1994, 205) kirjoittaa ikääntyvän ihmisen normaalia henkistä toimintakykyä voimakkaasti heikentävän tekijän olevan yksilön oman asennoitumisen: se että odotetaan henkisen taantumisen kuuluvan osaksi vanhenemista.

Cavanaugh (2012, 120) ehdottaa, että muistamisen yhteyteen liitettyjä käsityksiä ja uskomuksia tulisi tarkastella sosiaalisen kognition osana. Ihmisten tietoon on paljolti *sekoittunut erilaista muistiin ja vanhenemiseen liittyvää informaatiota, josta ihmiset tekevät luottamusta tai pelkoa herättäviä tulkintoja*, joilla ei välttämättä ole mitään todellista yhtymäkohtaa heidän oman muistamisensa tai toimintakykynsä suhteen (Cavanaugh 2012, 120).

Tämän tutkimuksen haastatellut opettajat eivät nähneet iän ja oppimisen korreloivan: vanhemmissa opiskelijoissa nähtiin nuorempien opiskelijoiden tavoin hyvä- ja huonotasoisia. Kyvykkyyden taustaselittäjänä ei pidetty ikää eikä myöskään sukupuolta. Harvalukuisesti edustetut miesopiskelijat todettiin jopa naisopiskelijoita tunnollisemmiksi. *Osa kognitiivisia taitoja käsittelevistä teorioista keskittyy älykkyyteen*, joka näissä teorioissa ymmärretään synnynnäiseksi ominaisuudeksi (Halinen, Hotulainen, Kauppinen ym. 2016, 51). Siksi näissä teorioissa ei juurikaan sivuta **ajattelun taitojen** opettamista, vaikka niissäkin usein myönnetään ympäristön selittävän älykkyyttä (mt.). Vastakkaisia näkemyksiä älykkyysteorioille esittävät kehitysteoreetikkojen tulkinnat kuten Jean Piagetin tulkinta siitä, *että kognitiivisten taitojen vaihtelu riippuu yksilöllisen kehityksen erilaisuudesta* (Halinen ym. 2016, 52). *Minäkäsitysteorian* kautta katsottuna taas *vahvuus voi olla yksilön tunnistettavissa* ja nimettävissä oleva myönteinen kyky, taito tai piirre, kuten esimerkiksi peräänantamattomuus tai kansalaisopiston kyselyssä esille tullut rohkeus tarttua *uudelleen kieliopintoihin* ja viedä ne loppuun (Halinen, ym. 2016, 87).

Muutokset ihmisen elämänsäkaressa heijastuvat muutoksena koko yksilön olemisen tapaan. Jos yksilö kymmenien ruuhka- ja työvuosien jälkeen istuu koulunpenkille yrittäen sopeutua oppilaan rooliin, on ymmärrettävää, että edessä on iso muutos. Koko yhteiskuntarakenne ja sen myötä koulusysteemit ovat muuttuneet. Tavat ajatella oppimisesta ovat kokeneet murroksen ja opettajatkin ovat astuneet kateederilta alas. Harrastuspohjainen oppimisympäristö, jossa edellytetään omaehtoisen opiskeluotteen lisäksi myös yhteistyötaitoja ja aktiivisuutta voi olla hämmentävä yksilölle, joka ei ehkä vuosikymmeniin ole ollut kosketuksissa koulumaailmaan ja jonka vertailukohta tästä syystä heijastuu 60- tai 70 – lukujen autoritäärisestä koulumaailmasta: puhu vasta sitten, kun sinulle on annettu lupa siihen.

## 7 POHDINTAA

Myös vapaan sivistystyön harrastuspohjaisuuteen perustuvassa oppimisympäristössä, jossa aikuisopiskelijan itseohjautuvuudella on keskeinen merkitys, opettajan rooli kuitenkin korostuu huomattavasti. Opettajan työtä pidetään meillä yhtenä yhteiskuntamme arvokkaista avainammateista (Jyrhämä, ym. 2016). Suomessa opettajan ammattia on verrattu usein lääkärin tai lakimiehen ammatteihin (Jyrhämä ym. 2016, 115). Koska harrastuspohjaisessa oppimisympäristössä varsinaiselle yhdessä laaditulle opetussuunnitelmalle annetaan suhteellisen vähän painoarvoa, jää opettajalle runsaasti luovaa *didaktista vapautta toteuttaa opetusta* omien näkemystensä mukaisesti. ”*Opettajan didaktisessa vapaudessa on kyse oikeudesta muotoilla opetusta* laajasti, muun muassa oikeudesta rakentaa luokkaan toimintakulttuuri, joka ulottuu pitkälti noudatettaviin rutiineihin ja käytössä oleviin rakenteisiin.” (mt.) Opettajassa tai opettajan persoonallisuudessa tulisi näkyä se harrastus, jonka haluaa oppijoille siirtää, kuitenkin aikuisopiskelijoiden itsetoiminta ja omaehtoinen sitoutuminen ovat merkityksellisiä ja ne tulisi nähdä suurena voimavarana opetuksessa (Jyrhämä ym. 2016). Usein opiskelijan heikolla oppimistuloksella saattaa olla enemmän yhteyttä opiskelijan omiin oppimistapoihin kuin ulkoisesti säädeltyyn oppimisympäristöön tai opettajan pedagogisiin valmiuksiin.

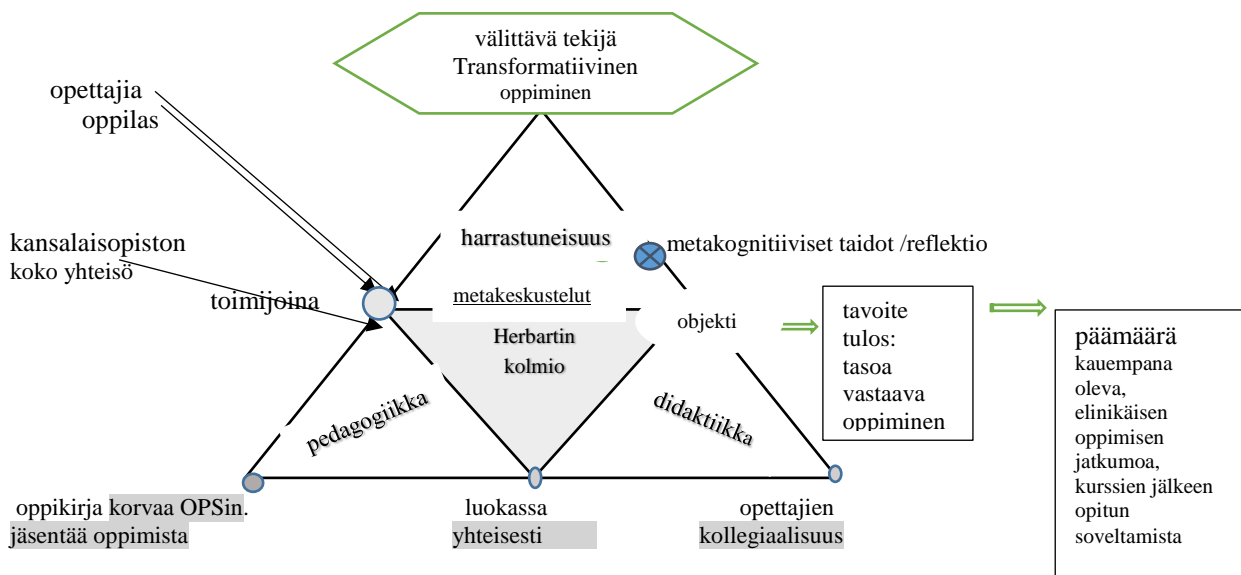
### 7.1 Omaehtoisen aikuisopiskelun iso kuva

Metakognitiota käytetään usein synonyymina reflektiolle, toteaa Sari Poikela (1994, 48) ja jatkaa, että reflektiivisyys on kuitenkin nähtävä laajempaan myös tunteeseen, tietoon ja tahtoon liittyvänä ulottuvuutena. Yllättävän usein heikon oppimisen syyt löytyvät puutteellisista metakognitiivista taidoista eli rutiininomaisesta taidosta käydä keskustelua itsensä kanssa omasta oppimisesta (Ropo 1994, 107).

Engeström (2009, 54)) kirjoittaa, että metakognitiivinen oppimaan oppiminen (object oriented of action) on ikään kuin isoon paradigman *muutokseen* verrattavaa. Esimerkiksi tässä tapaustutkimuksessa mikrotasolla `pedantin-oppimistyylin omaavan` tulisi havaita oma irrelevantteihin yksityiskohtiin juuttumisensa ja pyrkiä siirtämään `tarkkaavaisuuttaan` esimerkiksi yksityiskohdista holistisiin kokonaisuuksiin, kuten esimerkiksi sitomalla yksittäiset sanaston sanat

kirjallisiin tekstikokonaisuuksiin. Tämä lopulta auttaa myös kuullun ymmärtämisessä loogisten kokonaisuuksien hahmottamista.

Tutkijat Snyman ja van den Berg (2018, 28) antoivat Pretorian yliopisto-opiskelijoiden oppimiskokemuksia tutkiessaan uudistavan oppimisen reflektiiviselle vaiheelle nimityksen `take-a-step-back` eli opiskelijoiden oli tarkoitus löytää yhdistävä linkki aiempien oppimiskokemusten, nykyisen oppimiskontekstin ja tätä hetkeä seuraavan aiotun opiskelun välille. Myös ”reflektiivinen oppiminen muuttuu transformatiiviseksi oppimiseksi” Poikelan (1988) mukaan silloin kun ”vääräksi osoittautuneiden oletusten perusteella tarkistetaan omia merkitysskeemoja (tiedot, uskomukset, ym.).” Poikela (1998, 67) kirjoittaa ”reflektion toimivan tällöin uuden ymmärryksen ja tiedon tulkinna välineenä.”



KUVIO 10. Transformatiivisen oppimisen muotoilua toimintajärjestelmäksi.

Transformatiivisen eli uudistavan oppimisen paradigman juurruttaminen toisi organisaatiolle lisäetua. Mutta se ei ole helppoa, koska samalla edellytetään yksiköiden kykyä käydä metakeskusteluja siitä mitä, miten tai miksi opiskellaan sekä taitoa kriittiseen reflektioon. Miksi - kysymys on olennaisin. Sokrateen tavoin joudutaan kysymään miksi tähän tultiin ja mitä seurauksia valinnoilla on jatkossa (Mezirow 1998, 10; 2009). Kriittinen reflektio ei ole synonyymi negatiiviselle kritisoinnille. Kriittinen reflektiivisyys edellyttää ei ainoastaan *taitoa havaita ristiriitakohtia ja tuoda niitä esille, vaan myös kykyä tarkastella ongelmakohtia monelta näkökulmalta* pyrkien samalla kollaboratiivisesti, yhdessä muun oppimisyhteisön kanssa, kehittämään vaihtoehtoisia

ratkaisumalleja ja hakemaan täysin uutta näkökulmaa esillä oleviin asioihin (Engeström 1992; 2009). Dialogi taas edellyttäisi jaettujen ajatusten, näkemyksien tai ideoiden pukemista sanoiksi.

Engeström (mt.) rinnastaa (oppimis)yhteisön kokonaisvaltaista, ekspansiivista transformaatiota `kollektiiviseen matkaan lähivyöhykkeelle` eli *seuraavalle tasolle pääsemiseen* (vrt. scaffolding). Aiemmat sukupolvet viittasivat, kun halusivat puhua. Nykyisin oppijoiden tulisi olla *aktiivinen osa oppimisen suunnittelua, eikä ainoastaan osallistuttava* (Poikela 1998, 76). Kommunikatiivisen ajattelun myötä kielenopetuksen sisältöjen painopiste on siirtynyt kielen rakenteellisista piirteistä kielen viestinnällisesti mielekkääseen käyttöön. Tavoitteena on pyrkimys tukea kielenoppijan sisältäpäin ohjautuvaa, itsenäistyvää oppimista. (Kohonen 1998, 31.)

Kaikkonen kirjoittaa (1998, 15) siitä, että oma kulttuuritaustamme asettaa rajoja ja että vieraan kielen ja kulttuurin oppiminen *sosiaalistumisen myötä* on sidoksissa omaan kulttuuriimme ja äidinkieleemme. On siis kyse rajoista, sillä ”olemme oppineet *tietynlaisen* oman kulttuurimme *tavan ajatella*” (mt.). Mezirowin (2009) mukaan kulttuurisidonnaisuudessa on kyse mielen totunnaisuuksista, tietynlaisista tavoista hahmottaa, puhua, kirjoittaa. Kaikkonen toteakin, että ”kulttuuripainotteisen vieraan kielen opiskelun tavoite on *ohjata oppija kasvamaan oman kulttuurin ja äidinkielen asettamien rajojen yli.*” (Kaikkonen 1998; 1991.)

## 7.2 Tutkimuksen arviointia

Eettiset kysymykset ovat erottamaton osa kaikkea tutkimustyötä, vaikka niitä ei aina eettisiksi mielletäkään. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 52.) Vaikuttavuuden näkökulmasta tätä tutkimusta voisi pohtia laajemmin, vieraiden kielten osaajien huomattavan kysynnän kasvun ja lisääntyneen kansainvälistymisen näkökulmasta, mihin vaikuttavat mm. jatkuva politiikan ja kaupan alueen muutosliikkeet (EU-toimet, pääomien liikkeet, lisääntyvä matkustelu, internetin globalisuus, suomalaisten yritysten laajeneminen muihin maanosiin, Erasmus-ohjelmat opiskelijoille jne.). Myös ihmisten kokemus siitä, kuten tämänkin tutkimuksen vastauksissa tuli esille, että toisen kulttuurin ymmärrys lisääntyy huomattavasti, jos ymmärtää edes hiukan vieraan kulttuurin puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Toisaalta myös ymmärrys omasta kulttuurista lisääntyy: vieraan kielen näkökulmasta näkee oman kulttuurinkin etäämmältä ja terävämmin.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tuloksia kirjattaessa käytettiin autenttisia, suoria joko kirjoitettuja tai keskusteluissa lausuttuja argumentteja. Validiutta tapaustutkimuksessa lisäsi tulosten perusteella tehtyjen päätelmien asianmukaisuus ja se, että tulkintoja perusteltiin aiempien tutkimusten ja teorianäkökulmien avulla (Metsämuuronen 2006, 124). Sisällön ja kriteerien validiteetit ovat alisteisia rakennevaliditeetille eli käsitteelliselle viitekehykselle teoriaosuudessa, jota on pyritty noudattamaan linjassa tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen luotettavuutta tukevat myös aiemmat kansainväliset tutkimukset, varsinkin Iso-Britanniassa tehdyt kuten Withnallin (2010), McGivneyn (1999), Merrillin (2001) tai Findsen & McCulloughin (2008), joissa on löydettävissä yhteneviä tutkimustuloksia ja tulkinnallisia lähestymistapoja tämän Tampereen työväenopistossa espanjan kielen aikuisopiskelijoille ja heidän opettajilleen tehdyn tutkimuksen välillä. Merkillepantavaa kaikissa tutkimuksissa oli myös naisten korkeampi osallistumisaktiivisuus miehiin nähden.

Taustatiedon määrää Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 52) pohdiskelevat etenkin siltä näkökannalta, kuinka paljon tutkijan tulisi tietää tutkimusaiheesta ennen kuin hän voi uskottavasti alkaa tehdä aihetta käsittelevää omaa tutkimusta. Työväenopiston organisaation opetuskokonaisuutta selvensi huomattavasti johtoportaan kanssa käydyt keskustelut opiston historiasta, nykyisistä toimintaperiaatteista, hallinnosta, rahoituksesta, arvoista ja tulevaisuuden visioista. Toisaalta itse vieraan kielen oppimisprosessia koskevia tekijöitä ja sieltä esille nousseita ongelmia oli vaikea kaikilta osin ennakoida, joten tutkimukseen liittyvää tietoa oli hankittava lisää jatkuvasti tutkimuksen kuluessa. Clarkeburn ja Mustajoen (2007) mukaan laadulliseen tutkimukseen sisältyy aina teorioiden ja yleisen tutkimustiedon monimuotoisuus.

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä todentamaan ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan pikemminkin löytämään ilmiötä kuvaavia vielä tuntemattomia yhteyksiä ja ymmärtämään syvällisemmin tutkimuskohdetta ja sen todellisuutta tutkimusaineiston pohjalta. (Syrjälä ym. 1994.) Aiheen valintaan liittyviä kysymyksiä voidaan tarkastella valittujen metodien valossa, toteavat tutkijat Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 53), tässä tapaustutkimuksessakin opiskelijoiden henkilökohtaiset haastattelut kyselyjen lisänä olisivat saattaneet tuoda tutkimukselle lisää vaikuttavuutta, mutta eivät todennäköisesti minkäänlaista lisäinformaatiota. Yin (2014, 46) toteaa, että reliabiliteettia, metodien luotettavuuden arviointia, lisää huolellinen tapaustutkimuksen protokolla ja se, että voidaan osoittaa, miten tutkimustieto on hankittu. Tässä työväenopistolla tehdyssä tutkimuksen kirjaamisessa on pyritty osoittamaan lähteiden alkuperä selkeästi; olipa kyse laajemmista dokumenteista, tilastoista tai itse tutkimukseen käytetyistä kyselylomakkeista tai haastattelumateriaalista.

Aikuisopiskelijat kirjoittivat paljon ajatuksiaan annettuihin kysymyksiin liittyen. Kritiikkiäkään ei vältelty. Erityisesti kysymystä siitä, miksi he opiskelivat kansalaisopistossa espanjaa, kritisoitiin (tosin harvalukuisesti). Jotkut vastasivat kysymykseen vastakysymyksellä ”miksi ei”. Vaihtoehtoisesti aikaa ja voimavaroja investointina tarkastellen vastaajan logiikka johtaa automaattisesti ajatukseen, että opiskelija olisi voinut investoida saman ajan, jonka hän käyttää espanjan kielen opiskeluun opistolla ja kotona, johonkin muuhunkin ehkä toiseen harrastukseen. Joka tapauksessa aika ei sinänsä ole ilmaista näin asiaa tarkastellen – se on pois jostain toisesta asiasta. Tältä näkökannalta katsottuna voitaneen todeta, että opiskelijat ovat siis valmiita sijoittamaan opiskeluunsa niin aikaa kuin energioresurssejaankin, joten he arvostavat espanjan kielen opiskeluaan suhteellisen korkealle. Miksi siis omalle opiskelulle täytyisi löytää vielä jotain erityisiä perusteluja?

Toinen kysymys, joka herätti kritiikkiä, niin varsinaiseen kyselyyn vastanneissa, kuin jo aiemmin pilottitutkimuksessa, oli kysymys iän merkityksestä. Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 105) totesivat, että yleispätevien totuuksien määrittely on eettisesti vaikeaa: ”onko ikä vain luku” tai ”ovatko kaikki vanhenevat ihmiset muistamattomia.” Kysymystä laatiessa tutkimuksen tekijällä oli vahva ennakkoletus siitä, että iällä pyritäisiin selittämään monia epäkohtia tai iän todettaisiin olevan varsinainen taakka opiskelijalle. Vastaajat ilmeisesti näkivät kysymyksen taakse piiloutuvan skeptisen ennakkolasennoitumisen ikääntymisen ja opiskelun suhteesta ja joissain palauteosioissa (sana on vapaa — osioissa) kysymysten tekijälle esitettiin suoraa ärtymystä: mihin tällä kysymyksellä oikein pyritään, mitä näillä ikään liittyvillä asioilla on tekemistä minkään kanssa tai mitä tällaisella kysymyksellä haetaan.

Suurin osa vastaajista kuitenkin, kuten tulos-osiossa voidaan lukea, pohti iän ja opiskelun keskinäistä vaikuttavuutta hyvinkin syvällisesti. Kysymyksen iän vaikuttavuuden kokemisesta olisi voinut muotoilla paljon taitavammin, ehkä lähestyä iän vaikuttavuutta kahdella erilliskysymyksellä, jotka eivät olisi olleet niin suoraan kohdennettuja. Pahinta kuitenkin oli kysymyksen tekijän oma vahva hypoteesi iän negatiivisesta merkitsevyydestä, jonka vastaajat sitten diskvalifioivat vähemmän merkittävimpien tekijöiden joukkoon.

Tapaustutkimusten luonteeseen kuuluu rajallisuus ja pienimuotoisuus, ei-yleistettävyys, kuten esimerkiksi tähän työväenopistolla tehtyyn tutkimukseen osallistui vain kahdesta espanjan kieltä opiskelevasta ryhmästä vastaajia ja pieni rajattu määrä haastateltuja espanjaa opettavia opettajia. Tutkimus on myös ainutkertainen eikä toistettavissa, sillä opiskelijat vaihtuvat harrastuspohjaisessa

opiskelussa eri tahtiin kuin konventionaalisessa opiskeluinstituutiossa: oppijat vanhenevat, oppimisympäristöjä kehitetään jatkuvasti, oppimateriaalit kuten kirjat ja tietoteknologian sovellukset muuttuvat jne. Toisaalta itse vieraan kielen oppimisprosessin kannalta katsottuna voidaan asiaa tarkastella laajemmin ja todeta, että prosessi sinänsä noudattaa joiltain osin paljolti samanlaisia lainalaisuuksia samanlaisine dilemmoineen, vaikka oppiminen tapahtuisi aivan eri oppimisympäristöissä, kuten esimerkiksi toisen asteen koulutuksessa, kansanopistoissa, iltalukioissa, harrastuspohjaisissa ympäristöissä tai joissakin muissa koulutusta tarjoavissa instituutioissa. Joten vieraan kielen oppimisprosessin tarkastelun kautta tällä tapaustutkimuksella voisi nähdä olevan yleistettävyyttä aikuisopiskelun laajemmassa kontekstissa elinikäisen oppimisen paradigman mukaisesti. Lopuksi voitaneen kysyä uudistavan oppimisteorian näkökulmasta sitä, että ellei oppijassa kaikkien oppimisjaksojen jälkeen ole tapahtunut kokonaisvaltaista asenteellista ja toiminnallista muutosta, onko silloin ylipäättänsä oppijassa tapahtunut minkäänlaista syväoppimista (ks. Pohland & Bowa 2000; Jarvis 1999).

## LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1999. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja, 159-174.
- Antikainen, A. 1997. Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. Aikuiskasvatus (3), 164 - 171.
- Antikainen, A., Huotelin, H. 1996. Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkitystä etsimässä Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä Gummerus, 8-10.
- Antikainen, A. 1996. Oppimiskokemukset: Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 251-296.
- Aoki, N. 1999. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. Teoksessa J. Arnold (ed.). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 142-154.
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. .Teoksessa J., T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 59-72.
- Atjonen, P. & Uuusikylä, K. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Baddeley, A., D. & Hitch, G., J. 1974. Working memory. Teoksessa G., H. Bower (toim.) The psychology of learning and motivation. New York: Academic Press, 47-90.



- Bandura, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50 (2), 248 -287.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Battersby, D. 1993. Developing an epistemology of professional practice within educational gerontology. *Journal of Educational Gerontology*, 8 (1), 17-25.
- Bron, A. 2005. Paradigm change in adult education research. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 18-34.
- Brookfield, S. 1990. Analyzing the Influence of Media on Learners` Perspectives. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 235-250.
- Bugge, K.E. 1989. Grundtvigin pedagogiset ajatukset. Teoksessa Grundtvig uudessa valossa. Suom. A. Koponen. *Suomen Kansanopistoseniorien Kilta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Carpenter, P. A., Miyaki, A. & Just, M., A. 1994. Working memory constraints in comprehension: Evidence from individual differences, aphasia and aging. Teoksessa M. Gernsbacher (toim.) *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press, 1075-1122.
- Cavanaugh, J., C. 2012. Metamemory from social –cognitive perspective. Teoksessa D., C. Park & N. Schwarz (toim.) *Cognitive aging: A primer*. Sussex: Psychology Press, 115-127.
- Cell, E. 1984. *Learning to learn from experience*. New York: SUNY Press.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coxon, P. & Valentine, T. 1997. The effects of the age witnesses on the accuracy and suggestibility of their testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 11(5), 415-430.
- Craik, F., I., M., 2012. Age-related changes in human memory. Teoksessa D., C. Park & N. Schwarz (toim.) *Cognitive aging: A primer*. Sussex: Psychology Press, 75-92.
- Craik, F., I., M. & Byrd, M. 1982. Aging and cognitive deficits: The role of attentional resources. Teoksessa F.I. M. Craik & S. Trehub (toim.) *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum Press, 191-211.
- Cranton, P., A. 1989. *Planning instruction for adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.
- Cranton, P., A. 1992. *Working with adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.
- Croft, W. & Cruse, D., A. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: University press.
- De Andres, V. 1999. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. Teoksessa J. Arnold (toim.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 87-102.

- Dunderfelt, T. 1991. Elämänkaaripsykologia lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Ehrman, M. 1999. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. Teoksessa J. Arnold (toim.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 68-86.
- Engeström, Y. 1992. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, (14), 133-155.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2009. Expansive learning: toward on activity –theoretical reconceptualization. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. London: Routledge, 53-73.
- Eriksson T. 2017. Ikääntyvien työhyvinvointi 45-64-vuotiaiden työssäjaksamiskokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7096-3>. (Luettu 12.11.2017.)
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Evans, V & Green, M. 2006. *Cognitive linguistics an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Findsen, B. & Formosa, M. 2011. *Lifelong learning in later life. A handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense publishers.
- Findsen, B. & McCullough, S. 2008. Older adults` engagement with further and higher education in the West of Scotland: Tracking educational journeys. Glasgow: Department Adult & Continuing Education, University of Glasgow & the West of Scotland Wider Access Forum. <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2515&cont>. (Luettu 5.1.2018).
- Foster, E. 1990. Transformative learning in adult second language learning. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative learning in action: Insights from practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 33-40.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding learning, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann. [www.heinemann.com](http://www.heinemann.com). (Luettu 16.4.2018).
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teacher Changing Times. Teachers` work culture in the postmodern age*. New York: Teachers` College Press.

- Hargreaves, A. 2003. Teachers in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity. Berkshire: University Press.
- Heikkilä, H., L., T. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 204-219.
- Hervonen, A. 1994. Muisti, oppimiskyky ja vanheneminen. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Jyväskylä: Gummerus, 193-220.
- Hirsjärvi, S., Saajavaara, P. & Remes, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Horowitz, E., K. & Horowitz, M., B. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>. (Luettu 28.2. 2018).
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämänkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37 vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 199-216.
- Huuhka, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899-1979. Jyväskylä: Gummerus
- Illeris, K. 2004. The three dimensions of learning. Denmark: Roskilde University Press.
- Illeris, K. 2007. How we learn. Learning and non-learning in school and beyond. London: Routledge.
- Jarvis, P. 1985. The sociology of adult and continuing education. Dover: Croom Helm.
- Jarvis, P. 1999. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 143-158.
- Jutila, T. 2008. Itseohjautuvuus aikuisen ihmisen henkisen kehityksen päämääränä. Aikalaistsiinäöinen katsaus Jack Mezirowin teoriaan. Pro gradu-tutkielma Kasvatustieteiden laitos Tampereen yliopisto.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisusarja A/14. Tampere: Jäljennepalvelu, 11-24.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Julkaisusarja A/14. Tampere: Jäljennepalvelu, 25-48.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language. Teoksessa J. Arnold (toim.) Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 279-294.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa: Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: University Press.
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkulttuuria yliopistoyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: University Press, 25-40.
- Koskinen, H. 2005. Kansanopistojen toimintakulttuuriset vahvuudet. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-98.
- Kotilainen, M.-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Designperustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5. – 6. luokilla. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Krashen, S. 1985. The input hypothesis. London: Longman.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8. 1998/632 siihen korjatuin osin 29.12. 2009/1765.
- Langacker, R. 1987. Foundations of cognitive grammar, vol. 1: theoretical prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lehto, J., E. 2014. Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus Oy, 85-112.
- Malaty, G. 1993. Geometrinen ajattelu: Didaktiikka. Espoo: Weilin & Göös.
- van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. Curriculum Inquiry, 24(2), 135-170.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-62.
- Martela, F., Mäkilallio, I. & Virkkunen, V. 2017. Motivaatio työskennellä. Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-115.
- Maturana, H., R. & Varela, F., J. 1992. The tree of knowledge. The Biological roots of human understanding. London: Shambhala, ISBN-13: 978-0-87773642-4.
- McGivney, V. 1999. Informal learning in the community: A trigger for change and development. Leicester NIACE.
- Merrill, B. 2001. Learning and teaching in Universities: perspectives from adult learners and lectures. Teaching in Higher Education 6(1), 5-17.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.), suom. L. Lehto. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-38.
- Mezirow, J. 1998. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.). Suom. L. Lehto. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus, 357-374.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult, core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey -Bass, 3-33.
- Mezirow, J. 2006. Lifelong learning concepts and contexts. An overview on transformative learning. Teoksessa P. Sutherland & J. Crowther (toim.). Lifelong Learning: Concepts and contents. London: Routledge, 24-38.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words. London: Routledge, 90-105.
- Nedelsky, J. 1989. Reconceiving autonomy: Sources, thoughts and possibilities. <http://digitalcommons.law.yale.edu/yjlf>. (Luettu 20.1.2018).
- Novak, J., D. & Gowin, D., B. 1995. Opi Oppimaan. Suom. P. Lehto-Kaven. Helsinki: Gaudeamus.
- Nummenmaa, A., R. & Perä-Rouhu, H. 2002. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa A., R. Numminen & J. Virtanen. (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: University Press, 111-128.
- Opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. [www.oph.fi/.../1637777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014](http://www.oph.fi/.../1637777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014). (Luettu 2.1.2018.)
- Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J., T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 11-21.
- Pehkonen, M. 2007. Fysiikan käsitekarttojen sisällön ja graafisen rakenteen arviointi opettajankoulutuksessa. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Peltonen, M. 1972. Kouluttajan opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. 1981. Aikuisdidaktiikan perusaineksia. Helsinki: WSOY
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 5.1.1994. 2. uudistettu painos. Helsinki 1995: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 Opetushallitus 5.1.2014.
- Pohland, P. & Bova, B. 2000. Professional development as transformational learning. Int. J. Leadership In Education 3 (2), 137 -150.

- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus-työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press, 21-41.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Uusia uria opetukseen. Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa. Teoksessa E. Poikela ja S. Poikela (toim.). Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes, 7-23.
- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu. Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. kirjassa E. Poikela ja S. Poikela (toim.). Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Tampere: Juvenes, 24-44.
- Poikela, S. 1993. Ikäihminen, elämäntietäminen ja oppiminen. Elämäntietämisestä kokonaisvaltaiseen oppimiseen ikäihmisten yliopistossa. Julkaisusarjassa Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus A2/93. Tampere: Yliopistopaino.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa. Ammattikasvatussarja 19. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Pollari, P. 2010. Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytännöt teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Pursiainen, T. 2005. Arjen fundamentalismi - ad-diktatuurin anatomia. kirjassa I. Niiniluoto ja J. Sihvola Nykyaikien etiikka. Keskusteluja ihmisestä ja yhteisöstä. Helsinki: Gaudeamus, 194-225.
- Rauste von Wright, M. 1999. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Rogers, A. 2004. Non-formal education: Flexible schooling or participatory education? Hong Kong: Kluwer Academic Publishers. (CERC Studies in Comparative Education 15.).
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY
- Ropo, E. 1999. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja Jyväskylä: Gummerus, 87-114.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapauksitutkimus. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 184-196.
- Saarenpää-Numminen, M. 2005. Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisen elämässä. Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J-E. 2017. Yhteenvetoa ja pohdintaa. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 246-250.

- Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1988. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.
- Sinisalo, M. 2014. Lähikuvassa kansalaisopiston tuntiopettaja. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Snyman, M. & van den Berg, G. 2018. The significance of the learner profile in recognition of prior learning. *Adult Education Quarterly*, 68 (1), 24-40.
- Stake, R., E. 2005. Qualitative Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin ja Y.S. (toim.). The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage, 443-466.
- Stanley, C. 1999. Learning to think, feel and teach reflectively. Teoksessa J. Arnold (toim.). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 109-124.
- Ståhle, P & Kuosa, T. 2009. Systeemin itseuudistuminen — uutta ymmärrystä kollektiivien kehittämiseen. *Aikuiskasvatus* (2), 104—117.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tampereen työväenopiston toimintakertomukset vuosilta 2013—2016. [http://docplayer.fi/5536228 - Toimintakertomus-Tampereen-seudun- tyovaenopisto.html](http://docplayer.fi/5536228-Toimintakertomus-Tampereen-seudun-tyovaenopisto.html). (Luettu 12.11.2017).
- Toiviainen, H. & Kerosuo, H. 2014. Aikuisten ekspansiivisen oppimisen mahdollisuudet verkostossa — kehittävän työntutkimuksen näkökulma. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) Aikuisten kasvu ja aktivointi. Tampere: Tampere University Press, 91—113
- Toivola, M. 2015. Humanity Learning –yksilöllisestä oppimisesta ihmislähtöiseen oppimiseen. [www.flippedlearning.fi](http://www.flippedlearning.fi). (Luettu 25.6.2018.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. ja Niemivirta, M. 2017. Tavoiteorientaatiot, oppiminen hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 80-98.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Vasalampi, K. 2017. Odotusarvoteoria: odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 50-62.

Vauras, M. 1991. Psykologia. Kognitiivinen psykologia. Oppimisstrategiat [www. /Opinto.net](http://www.opinto.net). (Luettu 20.11.2017).

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Willig, C. 2013. Introducing qualitative research in psychology. Open University press. e-kirja/Mainhead: McGraw-Hill Education.

Willis, J. 1998. Concordances in the classroom without a computer assembling and exploiting. Teoksessa B. Tomlinson (toim.) Materials development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 51-77.

Wingate, U. 2007. A framework for transition: Supporting 'learning to learn' in higher education. [http:// onlinelibrary. wiley.com/doi/10.1111j.1468-2273.2007.00361.x/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2273.2007.00361.x/full). Luettu 28.2.2018.)

Wingfield, A. 2012. Speech perception and the comprehension of spoken language in adult aging. Teoksessa D., C. Park & N. Park (toim.) Cognitive Aging: A Primer. East Sussex: Psychology Press, 175-192.

Winitz, H. 1981. The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Winthorpe, C & Rabbitt, P. A. 1988. Working memory capacity memory, IQ, age, and the ability to recount autobiographical events. Teoksessa M. M. Greenberg, P. E. Morris & R. N. Sykes (toim.) Practical aspects of memory: Current research and issues 11. West Sussex: Wiley, 175-179.

Withnall, A. 2010. Improving learning in later life. London: Routledge.

von Wright, J. 1976. Muistin psykologia I osa: taustaa ja tutkimussuuntia. Jyväskylä: yliopistopaino.

von Wright, J. 1981. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus. Kasvatus 12(1), 26-35.

Vuori, J. 2017. Tavoitteellisuuden ja hyvinvoinnin vahvistaminen työuralla – muutoksiin valmistautuminen. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 164-176.

Yin, R., K. 2014. Case study research. London: Sage Publications.

## MUUT LÄHTEET

Ali-Hokka, A. 2016. Radikaali opettaja Pekka Peura: Kokeita ei tarvita, kun oppilas arvioi osaamistaan itse. Kotimaa 7.2.2016.

Ayan, S. 2011. Das kreative Zentralorgan. Das Interview von Peter Weibel. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung, Gehirn & Geist (4), 63-65.

De Gelder, B. 2011. Ich sehe was, was ich nicht sehe. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung, Gehirn & Geist (4), 38-43.



## LIITTEET

### LIITE (1)

Ótono 2017  
La entrevista  
Universidad de Tampere  
Educación de la adultez  
Profesores  
Opettajien teemahaastattelut

1. Miten Espanjan kulttuuri, kieli ja espanjalainen mentaliteetti **eroavat** suomalaisesta?
2. Mikä mielestänne suomalaisen aikuisopiskelijan kohdalla **espanjan kielen oppimisessa on vaikeinta?**
3. Millainen **aikuinen on oppijana?**
4. Jos saisitte **muuttaa ihan mitä tahansa** asiaa espanjan kielen opetuksessa, oppimateriaalissa, opiskelijoissa, käytännöissä jne. Mitä tai miten tekisitte toisin, minkälaista muutosta hakisitte?
5. Mitä olette mieltä **oppikirjasta**

muchas gracias!!

La Inquirir  
Universidad de Tampere  
Educaciòn de la aduitez  
KYSELYLOMAKE

Kyselyyn liittyvät oheisteksti sekä tiedot kyselyn tarkoituksesta ja opinnäytetyöntekijän yhteystiedot. Opettajat jakoivat kyselylomakkeet, antoivat kyselystä tietoa ja myöhemmin keräsivät lomakkeet.

Alkuun taustatekijöitä pyydetty kirjoittamaan vapaaehtoisesti (ikä, sukupuoli, montaako kieltä aiemmin opiskellut, opiskeleeko tällä hetkellä muita kieliä, ammatti, koulutustausta tai jotain muuta).

1. Miten mielestänne suomalaiset eroavat espanjalaisista?  
(runsaasti välirivejä kirjoittamiselle)
2. Mikä espanjan kielen oppimisessa on vaikeinta?  
(välirivit)
3. Millä tavoin olette opiskellut, jos mietitte kouluajoista tähän päivään?  
välirivit
4. Minkälaisena näette iän ja oppimisen suhteen?  
välirivit
5. Miksi opiskelette työväenopistossa espanjaa?  
välirivejä
6. Minkälaista mielestänne läksyjen tekeminen on?  
välirivejä
7. Mitä muuttaisitte, jos saisitte opettajan valtuudet?  
välirivejä
8. Millaisena näette oppikirjan merkityksen espanjan kielen opiskelussa?  
välirivit
9. Muita ajatuksia, sana on vapaa! (erittäin runsaasti rivejä kirjoittamiseen)